

Yhteistyötä alkuopetuksessa Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien käsityksiä alkuopetuksen yhteistyöstä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
8 / 2021
Ida Heinonen

Ohjaaja: Arto Kallioniemi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Ida Heinonen		
Työn nimi - Arbetets titel Yhteistyötä alkuopetuksessa. Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien käsityksiä alkuopetuksen yhteistyöstä.		
Title Collaboration in primary education. Class teachers and classroom assistants' views on collaboration primary education.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Arto Kallioniemi	Aika - Datum - Month and year 8 /2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 s + 6 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Luokanopettajat tekevät paljon yhteistyötä koulunkäynninohjaajien kanssa. Yhteistyöstä ei kuitenkaan opeteta opettajankoulutuksessa ja kokemukset yhteistyöstä jäävät opiskelijan oman kokemuksen varaan. Yhteistyö koulunkäynninohjaajan kanssa voi kuitenkin toimia suurena apuna, niin opettajan uran alussa kuin jo pitkään alalla olleelle. Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien välistä yhteistyötä ei ole tutkittu paljon. Suomessa Marjatta Takala on eniten tuottanut tutkimuksia ja kirjallisuutta tästä yhteistyömuodosta. Pelkästään alkuopetuksen kontekstissa tapahtuvaa tutkimusta luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien välisestä yhteistyöstä ei ole. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on alkuopetuksen yhteistyöstä. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat ja koulunkäynninohjaajat kehittäisivät yhteistyötä alkuopetuksessa. Tutkielman tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa ja näin tukea tutkijan tekijän omaa opettajuutta ja työelämässä vastaan tulevaa yhteistyömuotoa.</p> <p>Tämä tutkielma toteutettiin laadullisia menetelmiä käyttäen maaliskuu-elokuun 2021 välillä. Tutkielmassa haastateltiin viittä luokanopettajaa ja viittä koulunkäynninohjaajaa teemahaastattelun keinoin. Haastattelut toteutettiin etäjärjestelyin Zoom -palvelun kautta. Haastatteluista muodostunut aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Luokanopettajat ja koulunkäynninohjaajat käsittivät alkuopetuksen yhteistyön laajana kokonaisuutena, johon lukeutuu ohjaajien osuus alkuopetuksessa, yhteistyötä mahdollistavat tekijät sekä alkuopetuksen yhteistyön erityispiirteet. Alkuopetuksen yhteistyön kehittämistekijöiksi muodostuivat ajan tarve yhteistyölle, koulutus, toimintakulttuuri sekä ohjaajan osaaminen. Tutkimustulosten mukaan alkuopetuksen yhteistyö on moniammatillista yhteistyötä, jossa on havaittavissa viitteitä jaettuun asiantuntijuuteen. Tästä tutkielmasta saaduilla tuloksilla on esimerkiksi mahdollista syventää yhteistyön tutkimista etnografisin keinoin tutkimalla luokka-asteen merkitystä tai jaetun asiantuntijuuden ilmentymistä yhteistyössä.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Luokanopettaja, koulunkäynninohjaaja, alkuopetus, moniammatillinen yhteistyö, jaettu asiantuntijuus		
Keywords Class teacher, classroom assistant, primary education, multiprofessional collaboration, shared expertise		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Ida Heinonen		
Työn nimi - Arbetets titel Collaboration in primary education. Class teachers and classroom assistants' views on collaboration primary education.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Arto Kallioniemi	Aika - Datum - Month and year 8 / 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 82 pp. + 6 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Class teachers collaborate substantially with classroom assistants. However, teacher education does not include information about this kind of collaboration, and whether the students gain this type of collaboration experience is up to their own work life experiences. Yet collaboration with class assistants can be extremely helpful, both at the beginning of a teacher's career and later on. There is little research on collaboration between class teachers and classroom assistants. In Finland Marjatta Takala has done the most research on this collaboration form. There is no research on collaboration between class teachers and classroom assistants in the context of primary education. The objective of this master's thesis is to discover what kinds of views class teachers and classroom assistants have on collaboration in primary education. Additionally, this thesis' objective is to discover how class teachers and classroom assistants would develop this collaboration in primary education. The objective of this thesis is to produce new information and thus support the researcher's own teacherhood and the collaboration that will take place in work life.</p> <p>This thesis was conducted between March and August in 2021 by using qualitative methods. Five class teachers and five classroom assistants were interviewed as part of the thesis by using semi-structured interview method. The interviews were carried out remotely through Zoom. The data from the interviews was analysed with data based content analysis method.</p> <p>Class teachers and classroom assistants interpret collaboration in primary education as an extensive entity that consists of the class assistants' role in primary education, factors that enable the collaboration and the specific qualities of collaboration in primary education. The issues needing further development in primary education's collaboration are the time required for collaboration, education, working culture and the class assistants' competence. According to this thesis' results collaboration in primary education is multiprofessional collaboration with indications of shared expertise. It is possible to elaborate the study of collaboration with ethnographic methods by studying the significance of different grades or how shared expertise manifests itself in collaboration.</p>		
Keywords Class teacher, classroom assistant, primary education, multiprofessional collaboration, shared expertise		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KOULUNKÄYNNINOHJAAJA.....	4
2.1	Koulunkäynninohjaajan ammattinimike.....	4
2.2	Koulunkäynninohjaajan koulutus	5
2.3	Koulunkäynninohjaajan toimenkuva	10
2.4	Tutkimuksia koulunkäynninohjaajien ammattiryhmästä.....	13
3	ALKUOPETUS YHTEISTYÖN KENTTÄNÄ.....	17
3.1	Alkuopetus	17
3.1.1	Alkuopetuksen tausta	17
3.1.2	Alkuopetuksen tarkoitus	18
3.2	Yhteistyö	21
3.2.1	Yhteistyötä yleisesti ja koulussa	21
3.2.2	Moniammatillinen yhteistyö	23
3.2.3	Jaettu asiantuntijuus.....	25
3.2.4	Vuorovaikutus.....	27
3.2.5	Toimintakulttuuri	29
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
5.1	Laadullinen tutkimus	32
5.2	Aineiston hankinta.....	33
5.2.1	Haastateltavien hankkiminen ja haastateltavat	33
5.2.2	Teemahaastattelu haastatteluna	36
5.3	Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä.....	38
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	44
6.1	Alkuopetuksen yhteistyö	44
6.1.1	Ohjaaja alkuopetuksessa	44
6.1.2	Yhteistyön mahdollistajat.....	48
6.1.3	Yhteistyön erityispiirteet	55
6.2	Alkuopetuksen yhteistyön kehittämistekijät.....	59
6.2.1	Aikaa yhteistyölle.....	59
6.2.2	Koulutus	60
6.2.3	Toimintakulttuuri	62
6.2.4	Ohjaajan osaaminen	64
6.3	Yhteenveto	66
7	LUOTETTAVUUS	68
8	POHDINTAA	71
	LÄHTEET.....	76
	LIITTEET	I

TAULUKOT

Taulukko 1. Haastateltavien kriteerit.....	34
Taulukko 2. Haastateltavien taustatiedot.....	35
Taulukko 3. Esimerkki analyysin pelkistämismuutoksen vaiheesta.....	40
Taulukko 4. Esimerkki analyysin ryhmittelyvaiheesta.....	41
Taulukko 5. Esimerkki analyysin teoreettisten käsitteiden luomisen vaiheesta.....	43

KUVIOT

Kuvio 1. Ammattitutkinnon rakenne.	6
Kuvio 2. Koulunkäynninohjaajan osaamisalan keskeisimmät sisällöt.....	9
Kuvio 3. Pro gradu -tutkielman eteneminen.....	33
Kuvio 4. Yhteistyön mahdollistajat.....	49
Kuvio 5. Tutkielman tulokset.....	67

1 Johdanto

Yhteistyö on osa jokaisen opettajan arkea (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014a, s. 42) ja yhteistyö eri ammattiryhmien välillä lisääntyy koko ajan tulevaisuudessa (Takala, 2010a, s. 32). Luokanopettajan sijaisuuksia tehdessäni olen huomannut, että luokanopettajat tekevät eniten yhteistyötä erityisopettajien sekä koulunkäynninohjaajien kanssa. Yhteistyön tutkiminen ilmiönä on kiinnostavaa ja tulevan luokanopettajan ammattini kannalta mielestäni jopa välttämätöntä. Tieto siitä, millaista arjen yhteistyö on sekä miten yhteistyötä voisi kehittää, on omaa opettajuuttani ja tulevaa opettajan työtäni tukevaa. Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien käsityksiä yhteistyöstä sekä yhteistyön kehittämisestä alkuopetuksessa.

Koulunkäynninohjaajien ammattiryhmä on kiinnostava: heitä on koulumaailmassa paljon, mutta heistä tiedetään vähän. Takala (2010b, s. 130–131) tuo esille, että tulevia opettajia tulisi ohjata sekä opettaa yhteistyöhön koulunkäynninohjaajien kanssa. Kuitenkaan luokanopettajaopinnoissa ei käsitellä lainkaan opettajien ja ohjaajien välistä yhteistyötä. Yhteistyökokemukset ohjaajien kanssa riippuvat siitä, saako opiskelija harjoittelussa ohjeistusta yhteistyöhön koulunkäynninohjaajan kanssa. Myös opiskelijan omat sijaisuuskokemukset saattavat antaa mahdollisuuden yhteistyöhön ohjaajan kanssa. Muussa tapauksessa tämä yhteistyömuoto tulee luokanopettajalla vastaan työelämässä. Kun yhteistyöstä ja toisesta ammattiryhmästä ei ole tietoa, osaavatko luokanopettajat hyödyntää tätä yhteistyötä? Syksyllä 2019 tekemässäni kandidaatin tutkielmassa (Heinonen, 2019) käsitelin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin koulunkäynninohjaajan roolia ja yhteistyötä opettajan kanssa. Tutkielmani toimi yleiskatsauksena, jonka avulla sain selkeyttä koulunkäynninohjaajien ammattiryhmään. Nyt tarkoituksenani on syventää sekä laajentaa ymmärrystäni.

Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien välisestä yhteistyöstä on tehty jonkin verran pro gradu -tutkielmia. Muuten tutkimuksia tästä yhteistyömuodosta ei ole paljon, Suomessa Marjatta Takala on eniten tuottanut tutkimuksia ja kirjallisuutta

aiheeseen liittyen. Aiemmin aiheesta tehdyt pro gradu -tutkielmat ovat keskittyneet yleisesti opettaja-ohjaaja yhteistyön käsittelyyn hieman eri näkökulmista. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Erkkilän (2018) pro gradu -tutkielma käsitteli koulunkäynninohjaajien ja luokanopettajien työparina toimimista inklusiivisessa opetuksessa. Lapin yliopiston Muurikaisen ja Määttälän (2018) pro gradu -tutkielmassa keskityttiin koulunkäynninohjaajien kokemukseen heidän ammatillisesta asemastaan työyhteisössä ja Helsingin yliopiston Heinilän (2017) pro gradu -tutkielma käsitteli opettajien ja koulunkäynninohjaajien ideaalia yhteistyötä sekä ohjaajien roolia ja asemaa kouluissa. Alkuopetuksessa tapahtuvaa yhteistyötä on tutkittu, mutta ei luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien näkökulmasta. Esimerkiksi Kokkolan yliopistokeskuksen Sippola-Immonen (2020) tutki pro gradu -tutkielmassaan esi- ja alkuopettajien käsityksiä alkuopetuksen yhteistyöstä.

Tässä pro gradu -tutkielmassa halutaan kuulla kentän ääniä, niin luokanopettajien kuin koulunkäynninohjaajien. Tavoitteena on saada käsitys, millaista yhteistyö alkuopetuksessa on sekä miten yhteistyötä voisi kehittää. Yhteistyön tutkiminen on rajattu koskemaan alkuopetusta kahdesta syystä. Oman kiinnostukseni ja alkuopetuskokemukseni kautta olen huomannut, että tarve koulunkäynninohjaajille alkuopetuksessa on merkittävä, ja mielestäni jopa välttämätön. Lisäksi haluan tuottaa tutkielmallani uutta tietoa. Vaikkakin pro gradu -tutkielma on opinäytetyö eli tutkimuksen tekemisen harjoitusta, koen itse merkitykselliseksi, että tuotan tutkielmani kautta uutta tietoa itselleni sekä tiedekunnalle.

Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien välisen yhteistyön tutkiminen on mielestäni merkittävää myös vastavalmistuneen opettajan näkökulmasta. Opettajan uran alkuvaihe ratkaisee, jääkö hän opetuslalle vai ei (Räsänen, Pietarinen, Pyhältö, Soini & Väisänen, 2020, s. 838) ja yleisessä tiedossa on, että ensimmäiset viisi vuotta ovat juuri nämä ratkaisevat vuodet (OAJ, 2020). Onnismaa (2010, s. 38) tuo esille noviisiopettajien työn rankkuuden ja mahdollisen alan vaihdon ensimmäisten työvuosien jälkeen. Yksi syy, niin alalta pois lähtemiseen kuin alalle jäämiseen, on työyhteisö. Kielteinen työyhteisön ilmapiiri voi aiheuttaa halua lähteä pois opetuslalta, kun taas yksi työssä pysymiseen vaikuttava tekijä on työyhteisön väliset suhteet sekä ilmapiiri. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi,

2014b, s. 16.). Uuden opettajan kannalta koulunkäynninohjaajan apu on arvokasta. Ohjaaja voi välittää opettajalle tietoa ja kokemuksiaan, niin oppilaista kuin koulun toimintatavoista, ja näin edistää opettajan työtä. (Lindholm, 2008, s. 215–216.) Uskonkin, että yhteistyön tutkiminen on myös yksi keino tukea oman työurani ensimmäisiä vuosia sekä kiinnittymistä luokanopettajan ammattiin ja työelämään.

Käsittelen tämän pro gradu -tutkielman alussa koulunkäynninohjaajan ammattia. Perustelen, miksi käytän ohjaaja sanaa avustaja sanan sijaista. Tuon esille koulunkäynninohjaajien koulutusta, toimenkuvaa sekä aiempia tutkimuksia koulunkäynninohjaajien ammattiryhmästä. Tämän jälkeen käsittelen alkuopetusta ja yhteistyötä useasta eri näkökulmasta. Nämä luvut muodostavat tutkielmani teoreettisen viitekehyksen. Teoreettinen viitekehyseni painottuu enemmän kansainvälisten lähteiden sijasta suomenkielisiin lähteisiin tai Suomen kontekstissa kirjoitettuihin lähteisiin. Tutkimani ilmiö ja koulunkäynninohjaajan ammatti eroavat eri maissa, joten teorian perustaminen oikeassa kontekstissa olevaan lähteeseen on välttämätöntä tutkielman luotettavuuden vuoksi. Olen myös hyödyntänyt tämän pro gradu -tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä oman kandidaatin tutkielmani (Heinonen, 2019) teoreettista viitekehystä muokaten, lisäten ja jäsentäen tekstiä tähän tutkielmaan. Teorialukujen jälkeen esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Tutkimuksen toteutuksessa kerron käytetyistä menetelmistä, aineiston hankinnasta sekä analyysistä. Tämän jälkeen tarkastelen saamiani tuloksia, pohdin tutkielman luotettavuutta sekä esitän tutkielmaan ja tuloksiin liittyvää pohdintaa.

2 Koulunkäynninohjaaja

Koulunkäynninohjaajien ammattiryhmä on olennainen osa tätä tutkielmaa. Tässä luvussa lukijalle annetaan käsitys, millainen ammattiryhmä tämä tutkittava kohde on. Luvussa käsitellään koulunkäynninohjaajan ammattinimike, ohjaajien koulutusta, monipuolista toimenkuvaa sekä aiempia tutkimuksia koulunkäynninohjaajien ammattiryhmästä. Koulunkäynninohjaajien koulutusta käsitellään tutkielmassa tuodakseen esille, millainen ammatillinen osaaminen koulunkäynninohjaajilla on. Näin tutkielman lukija tietää, millaisia valmiuksia koulutuksen käynyt henkilö omaa itse työhön, yhteistyöhön sekä yhteistyön kehittämiseen.

2.1 Koulunkäynninohjaajan ammattinimike

Koulunkäynninohjaaja tunnetaan myös nimellä koulunkäyntiavustaja. Lisäksi lyhenteitä ohjaaja ja avustaja käytetään usein. Kaikki nimityksistä ovat oikein ja kaikkia nimityksiä kuullaan käytettävän aktiivisesti arjessa. Koulunkäynninohjaajan virallinen nimitys on Opetushallituksen (2018a) laatiman kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnon osaamisalan mukaan koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaaja. Koulunkäynninohjaajan englanninkielisiä nimityksiä ovat muun muassa teaching assistant, classroom assistant, learning support assistant sekä paraprofessional (Lee, 2002, s. 49).

Mitä nimikettä siis käyttää? Opetushallitus (2018a) tuo esille, että työelämässä käytettävä nimeke voi olla eri kuin henkilön käymä tutkinto tai osaamisala. OAJ ja Perusopetuslaki (1998/628) käyttävät nimitystä koulunkäyntiavustaja, kun taas JHL (Julkisten ja hyvinvointialojen liitto) käyttää nimitystä koulunkäynninohjaaja. JHL:n mukaan ohjaaja sana kuvaa paremmin työtä kuin avustaja sana. Tammi-kuussa 2019 reilu 200 kuntaa oli vaihtanut ammattinimikkeen avustajasta koulunkäynninohjaajaksi. (Lehtonen, Hernesniemi, Vehovaara, Haavasoja, 2019, s. 5.) Moni pääkaupunkiseudun kaupungeista haluaa kuitenkin käyttää vielä koulunkäyntiavustaja nimeä. Espoossa on esimerkiksi aiemmin perusteltu avustaja nimitystä sillä, että koulunkäynninohjaaja nimen voi sekoittaa opinto-ohjaajaan. (Raita, 2019.) Koulunkäynninohjaajana toimiva Keränen (2020) tuo esille, että ohjaajan nimike kuvaa paremmin tekemäänsä työtä, jossa toimitaan opettajan

yhdenvertaisena työparina. Myös Eskelinen ja Lundbom (2016, s. 46) kannattavat koulunkäynninohjaaja nimeä, koska se kuvaa työtehtävien sisältöä paremmin. Parviaisen, Rautiaisen, Muinosen, Karhusen ja Pääkkösen (2008, s. 18) mukaan avustaja -nimitys luo epäselvyyttä siihen, ketä varten ammattiryhmä on.

Jyty ry (2017) teetti keväällä 2017 koulunkäynninohjaaja-jäsenilleen kyselyn, johon vastanneista 70 % (N= 378) ilmoitti tehtävänimikkeenään toimivan koulunkäynninohjaaja. Saaren (2012) Suomen Kuvalehteen kirjoittamassa artikkelissa todetaan myös ohjaajien itse käyttävän nimikettä koulunkäynninohjaaja. Tämän pohjalta myös tässä tutkielmassa käytetään koulunkäynninohjaajan nimeä tai joissakin kohdissa lyhennettä ohjaaja. Nimike on näin linjassa ammattitutkinnon nimen kanssa sekä yhtenäinen itse työtätekevien ammattilaisten kanssa. Tuoreimmissa suomenkielisissä tutkimuksissa ja artikkeleissa käytetään nykyään myös useimmiten nimeä koulunkäynninohjaaja.

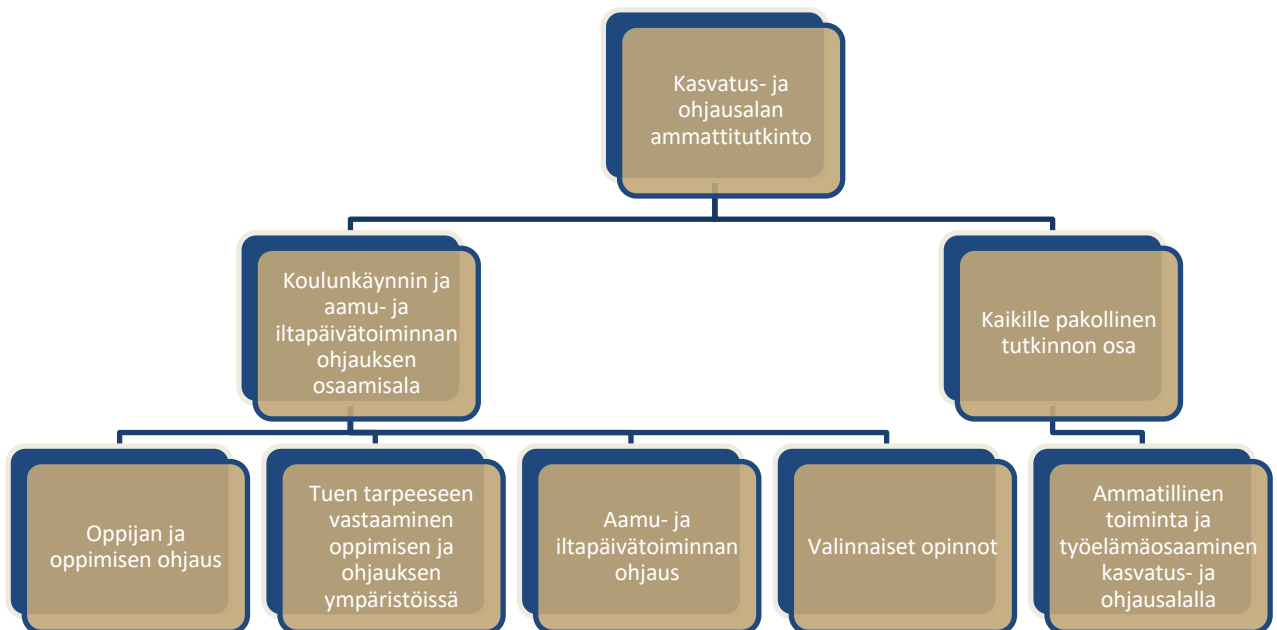
2.2 Koulunkäynninohjaajan koulutus

Laissa ei ole säädetty mitään kelpoisuusehtoja koulunkäynninohjaajalle (Lehtonen ym., 2019, s. 40). Ohjaajilla saattaa olla siis hyvinkin kirjava koulutus tai koulutusta ei välttämättä ole ollenkaan. Esimerkiksi hoitoalan peruskoulutus hyväksytään monissa paikoissa. (Takala, 2010b, s. 125.) Aluksi koulunkäynninohjaajilla ei edes ollut mitään organisoitua koulutusta. Koulutuksen puute nähtiin niin opettajien kuin ohjaajien toimesta haasteellisena ja koulunkäynninohjaajien koulutusta alettiin kehittää 1970-luvun lopulla. Aluksi koulutus oli vain kuukauden kestävä kurssi, joka pohjautui vahvasti erityispedagogiikan perusopintoihin. Tämän jälkeen koulunkäynninohjaajien koulutusta kehitettiin 1980-luvulla järjestämällä oppisopimus- ja perehdytyskoulutusta. Vuonna 1987 oppisopimuskoulutus laajentui ja opiskelu kesti puolestatoista vuodesta kahteen vuoteen. Koulunkäynninohjaajien yhtenäinen koulutus, ammattitutkinto, muodostui vuonna 1995 osaksi näyttötutkintojärjestelmää. (Alastalo, 2008, s. 26–27.)

Tässä tutkielmassa perehdytään koulunkäynninohjaajan koulutukseen, koska kaikki ohjaajahaastateltavat ovat koulutuksen käyneitä. Pätevä koulunkäynnin-

ohjaajana toimiva on koulutukseltaan siis *kasvatus ja ohjausalan ammattitutkin-*
non käynyt henkilö (Opetushallitus, 2018a). Lisäksi on olemassa kasvatus- ja oh-
 jausalan erikoisammattitutkinto, joka painottuu enemmän toiminnan suunnitte-
 luun ja kehittämistyöhön työyhteisössä. Tämä tutkinto ei tuota uutta tehtävänimi-
 kettä. (Opetushallitus, 2018b.) Alastalo (2008, s. 28) kuvaa ammattitutkintoa
 osaavan ammattilaisen tutkinnoksi ja erikoisammattitutkintoa asiantuntijan tutkin-
 noksi. Ammattitutkinto antaa työhön tarvittavat tiedot ja taidot sekä sen avulla on
 mahdollista jatkaa opintoja korkeammalle opintoasteelle. Erikoisammattitutkinto
 tarjoaa valmiudet suoriutua haastavista työtehtävistä, mutta yksinään ei anna
 jatko-opintokelpoisuutta korkeammalle opintoasteelle.

Kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnon perusteiden mukaan tutkinnon käynyt
 osaa kasvattajana ja ohjaajana toimia erilaisissa työyhteisössä sekä osana mo-
 niammatillista työyhteisöä. Tutkinto on laajuudeltaan 150 osaamispistettä ja ja-
 kaantuu useampaan osaamisalaan, joista koulunkäynninohjaajan osaamisalan
 nimi on *koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen osaamisala*. Alla
 olevassa kuviossa 1. hahmottuu kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnon ra-
 kenne ja tarkennettuna koulunkäynninohjaajan osaamisalaan kuuluvat opinnot.
 Koulunkäynninohjaajan tutkinto koostuu tutkinnon kaikille pakollisen osuuden li-



Kuvio 1. Ammattitutkinnon rakenne. Kuvio tehty Opetushallituksen (2018a) tut-
 kintorakennetta mukaillen.

säksi kolmesta omasta osuudesta, jotka ovat *oppijan ja oppimisen ohjaus, tuen tarpeeseen vastaaminen oppimisen ja ohjauksen ympäristöissä ja aamu- ja ilta-päivätoiminnan ohjaus*. Lisäksi opiskelija voi valita 20 osaamispisteen verran valinnaisia osia tutkintoonsa. (Opetushallitus, 2018a, s. 1.).

Kaikille pakollisessa tutkinnon osassa, *ammattillinen toiminta ja työelämäosaaminen kasvatus- ja ohjausalalla*, opiskellaan muun muassa ihmisen kasvua ja kehitystä, työtä ohjaavia lakeja, työelämätaitoja ja työhyvinvoinnin kehittämistä, vuorovaikutustaitoja sekä ammatillista kasvua. Ihmisen kasvu ja oppimisen perusteisiin kuuluu muun muassa tieto eri ihmis- ja oppimiskäsityksistä, ihmisen kasvun ja kehityksen vaiheista, kasvatus- ja ohjaustyön prosesseista sekä ohjattavien identiteetin, minäkuvan ja itsetunnon tukemisesta. Opiskelija tutustuu, tuntee ja noudattaa eri kasvatus- ja ohjausalaa määrittäviä lakeja, määräyksiä ja ohjeita ja toimii niiden mukaisesti. Terveyttä ja hyvinvointia edistäviä toimintatapoja ovat esimerkiksi EA1-tasoinen toiminta ja hygieniaohteistusten mukaan toimiminen. Työelämä- ja työyhteisötaitoihin kuuluu esimerkiksi työyhteisön jäsenenä toimiminen, tiimityötaidot, moniammatillisessa yhteisössä toimiminen sekä toimintakulttuurin ja yhteisöllisyyden kehittäminen. Työhyvinvointia kehitetään muun muassa omien työtehtävien priorisoinnilla, ergonomisen työskentelyyn keskittymisellä sekä työyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen osallistumisella. Viestintä- ja vuorovaikutustaitoihin kuuluu monipuolinen vuorovaikutusosaaminen, tunnetaitojen ohjaaminen ja tukeminen sekä yksityisyyden ja tietosuojan huomioiminen. Ammatilliseen kasvuun kuuluu omien tavoitteiden asettaminen, omien vahvuuksien ja kehityskohteiden tunnistaminen ja niistä kertominen sekä alansa keskustelun ja päätöksenteon seuraaminen. (Opetushallitus, 2018a, s. 3–5.)

Koulunkäynninohjaajan osaamisalaan kuuluva *oppijan ja oppimisen ohjaus* tutkinnon osassa opiskelija muun muassa oppii oppimisprosessista, ohjaamisesta, toiminnan suunnittelusta, oppimisvaikeuksista sekä moniammatillisessa ja vertaistyössä toimimisesta. Ohjaustyössä opitaan oppimisesta ja erilaisista tyyleistä oppia sekä ohjata oppijan vahvuuksia käyttäen. Tutustutaan erilaisiin toimintaympäristöihin, esimerkiksi esiopetukseen ja alakouluun, toimitaan tavoitteellisesti tuen tarvisijoiden kanssa ja ohjataan ryhmää erilaisissa tilanteissa. Toimintaa suunnitellaan opetussuunnitelman mukaisesti ja suunnitteluun, toteutukseen

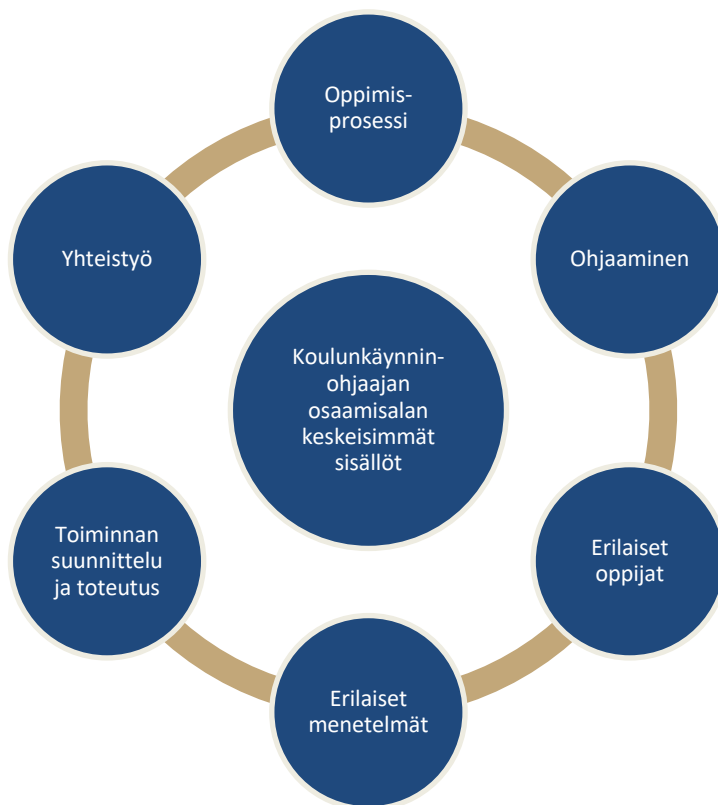
sekä arviointiin osallistutaan aktiivisesti työparina ja tiimin jäsenenä. Opiskelija osaa hyödyntää tietoa eri oppimisvaikeuksista sekä ohjata oppijaa nämä haasteet huomioiden. Moniammatillisessa verkostotyössä ohjaaja tuo esille omia havaintojaan ja ajatuksiaan, kannustaa kollegoitansa sekä kehittää omaa ammatillisuuttaan omien vahvuuksien ja kehittymisen kohteiden kautta. (Opetushallitus, 2018a, s. 5–7.)

Koulunkäynninohjaajan osaamisalaan kuuluva *tuen tarpeeseen vastaaminen oppimisen ja ohjauksen ympäristöissä* tutkinnon osassa opiskellaan muun muassa tuen tarpeen tunnistamista ja ohjaamista, erilaisten haasteiden (esim. kielellinen tai hahmottamisen haaste) tunnistamista ja niiden yksilöllistä ohjaamista sekä moniammatillisessa työryhmässä toimimista. Tuen tarpeen tunnistamiseen ja ohjaamiseen luetaan oppijan henkilökohtaiseen suunnitelmien laatimiseen osallistuminen, yksilöllinen ohjaus sekä ohjattavan toimintakykyä ja omatoimisuutta edistävä toiminta. Opinnoissa tutustutaan oppijoiden erilaisiin haasteisiin sekä siihen, millaisia menetelmiä käyttäen saavutetaan onnistunut ohjaus. Tavoitteena on, että opiskelija osaa erottaa ja tunnistaa erilaisia haasteita sekä ohjata oppijaa haasteeseen nähden sopivalla tavalla. Moniammatillisessa työryhmässä ohjaaja tekee yhteistyötä niin huoltajien kuin muun moniammatillisen verkoston kanssa oman osaamisensa rajoissa ja tarvittaessa pyytää apua ja palautetta työstään. (Opetushallitus, 2018a, s. 7–10).

Koulunkäynninohjaajan osaamisalaan kuuluva *aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaus* tutkinnon osassa opiskellaan muun muassa aamu- ja iltapäivätoiminnan sisällön suunnittelua ja toteuttamista, erilaisten ryhmien ohjaamista, erilaisten menetelmien käyttöä sekä yhteistyötä koulun ja eri verkoston kautta. Ohjaaja oppii suunnittelemaan ja toteuttamaan toimintaa niin lyhyelle kuin pidemmälle ajalle sekä oppii arvioimaan ja joustavasti muokkaamaan suunnitelmiaan. Erilaisten ryhmien ohjaaminen, jossa huomioidaan yksilölliset tarpeet ja tuen tarvitsijat, kuuluvat osaksi tätä tutkinnon osaa. Opiskellaan ja opitaan erilaisia luovia ja toiminnallisia menetelmiä, joita käytetään monipuolisesti omassa työssä. Lisäksi tehdään monipuolista yhteistyötä koulun kanssa ja tuetaan oppijan omatoimisuutta ja osallisuutta. (Opetushallitus, 2018a, s. 10–12.)

Koulunkäynninohjaajan tutkinnossa on lisäksi 20 osaamispisteen verran valinnaisia opintoja. Valinnaiset opinnot voivat painottua draama-, musiikki- ja kuvalliseen ilmaisuun, suomen kieleen tai romanikieleen, kulttuuriseen moninaisuuteen, etsivässä työssä toimimiseen sekä kokemusasiantuntijana ja vertaisohjaajana toimimiseen. (Opetushallitus, 2018a, s. 36–49.)

Koulunkäynninohjaajan tutkinto sisältää paljon erilaisia osa-alueita oppimisesta, kasvatuksesta ja ohjaamisesta. Samoja aihealueita käsitellään tutkinnon eri osuuksissa hieman eri näkökulmista. Sivun alhaalla olevaan kuvioon 2 on kootuna tiivistetysti koulunkäynninohjaajan osaamisalan keskeisimmät sisällöt. Koulunkäynninohjaajan osaamisalassa vahvasti nousevat oppimisprosessiin ja oppimiseen liittyvät teemat, monipuolinen ohjaaminen erilaisissa tilanteissa, erilaiset oppijat sekä erilaiset menetelmät oppia, ohjata ja toimia. Lisäksi monipuolisen toiminnan suunnittelu ja toteutus on osa koulutusta. Myös yhteistyötä eri ammattiryhmien välillä korostetaan. Koulunkäynninohjaajan osaamisalan keskeisimmät sisällöt kuvaavat myös sitä, millaista itse koulunkäynninohjaajan työ on tai ainakin millaisia sisältöjä työn oletetaan pitävän sisällään.



Kuvio 2. Koulunkäynninohjaajan osaamisalan keskeisimmät sisällöt

2.3 Koulunkäynninohjaajan toimenkuva

Perusopetuslain (21.8.1998/628) 30 §:n mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tarpeen ilmetessä. Saman lain 31 §:n mukaan vammaisella tai muulla erityistä tukea tarvitsevilla oppilaalla on oikeus saada opetuksen osallistumisen edellyttämät tulkittamis- ja avustajapalvelut. Lisäksi 37 §:n mukaan todetaan, että opetuksen järjestäjällä voi olla tuntiopettajia, koulunkäyntiavustajia ja muuta henkilöstöä. Näin ollen perusopetuslaista voidaan päätellä, että koulunkäynninohjaaja osana koulun henkilöstöä on tarpeellinen oppilasta koulunkäynnissä tukeva henkilö.

Koulunkäynninohjaajien ammatti ei ole mitenkään uusi, heitä on ollut kouluissa jo 1960-luvun loppupuolelta alkaen (Eskelinen & Lundbom, 2016, s. 45). Ammattiryhmä syntyi erityisopetuksen muodostaman jatkuvan avustavan henkilökunnan kysynnän kautta (Alastalo, 2008, s. 26). Työ on monipuolista ohjaustyötä, jonka pohjana toimii ihmisen kehityksen ja oppimisen tunteminen (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos & Matero, 2013, s. 25), ja jota ohjaa kasvatukselliset sekä pedagogiset tavoitteet (Merimaa & Virtanen, 2013, s. 16). Koulunkäynninohjaajat tuntevat usein oppilaat jo ensimmäisiltä luokilta, jolloin heidän on helppo jakaa tietoa ja kokemuksia oppilaista opettajille helpottamaan opettajien työtä (Lindholm, 2008, s. 213). Koulunkäynninohjaajia voisi kuvailla koulun yleiseksi aikuisresurssiksi (Eskelinen & Lundblom, 2016, s. 45). Usein näkymättömien ja helposti unohdettujen koulunkäynninohjaajien (Saari, 2012) läsnäolo on lähes välttämätöntä koulujen yleis- ja erityisopetuksen integraation toteutuksen vuoksi (Eskelinen & Lundbom, 2016, s. 47). Takala (2010b, s. 124) tuokin esille koulunkäynninohjaajien tarpeellisuuden juuri inklusion ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kautta. Myös Jokisen ja Närhen (2008, s. 3) mukaan koulun tarjoamien tukitoimien toteuttamisessa ohjaajilla on tärkeä rooli mahdollistaen lisäaikuisena suuremman tarjotun tuen.

Koulunkäynninohjaaja voi työskennellä niin päiväkodissa, peruskoulussa, lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa, koulujen aamu- ja iltapäivätoiminnassa sekä erilaisissa vapaa-ajan toiminnoissa (Merimaa & Virtanen, 2013, s. 11). Jyty

ry:n (2017) teettämän kyselyn mukaan ohjaajat (N=377) työskentelevät eniten erityisluokilla ja tavallisilla luokilla ja yli 35 % vastaajista (N= 376) 1–2-luokkalaisten kanssa eli alkuopetuksessa. Koulunkäynninohjaajan työ voidaan nähdä helposti täydentävänä toimintana, mutta tästä täydentävästä toiminnasta on muodostunut nykyään arjen välttämättömyys. Ammatti voidaan nähdä myös ”villinä” ryhmänä, jonka vuoksi on hankala saada selkeää kuvaa ammatista. Yksi syy tähän on kuntien valinnanvapaus määritellä koulunkäynninohjaajalta vaadittava kelpoisuus. (Eskelinen & Lundbom, 2016, s. 44–47.) Koulunkäynninohjaajat usein myös palkataan määräaikaisiin työsuhteisiin ja työsuhde keskeytetään kesälomien ajaksi (Lehtonen ym., 2019, s. 9). Devecchi ja Rouse (2010, s. 92) tuovat esille, että koulunkäynninohjaajien ammatista on vaikea saada selkeää kuvaa myös siksi, että eri kouluissa koulunkäynninohjaajilla on erilaisia työtehtäviä, mikä ei auta selkeyttämään ammattiryhmän työtä. Myös Takalan (2007, s. 50) mukaan ohjaajien työn toimenkuva sekä yhteistyö opettajien kanssa vaihtelevat kouluittain.

Koulunkäynninohjaajat ovat Takalan (2010b, s. 124) mukaan: ” -- tärkeä osa laadukasta opetusta”. Heidän tehtävänä on tukea oppilaan kasvamista ja oppimista sekä tukea kokonaisvaltaista terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä (Lehtonen ym., 2019, s. 6). Koulunkäynninohjaajana toimivan Keräsen (2020) kokemuksen mukaan työ pääasiallisesti koostuu oppilaan ohjaamisesta, tukemisesta ja auttamisesta. Monesti esimerkiksi yksilöllistettyä tukea tarvitseva oppilas saattaa työskennellä kahdestaan koulunkäynninohjaajan kanssa (Naukkarinen & Landonlahti, 2001, s. 106). Työtehtäviin kuuluu oppilaan oppimisen tukemisen lisäksi ohjaaminen erilaisissa siirtymätilanteissa sekä aamu- ja iltapäivätoiminnasta vastaaminen (Takala, 2010b, s. 126). Laajaan tehtäväkenttään voi lisäksi kuulua rehtorin avustaminen, tuntien valmistelu ja välineiden huolto (Wallenius, Klemelä, Laakko, 2004, s. 252–254). Työhön kuluu myös oman ammattitaidon ylläpitäminen sekä sen kehittäminen. Tämän lisäksi koulunkäynninohjaajan tulisi perehtyä opetussuunnitelmaan ja eri oppiaineiden sisältöihin. (Lehtonen ym., 2019, s. 6.) Olennaisinta työssä kuitenkin on oppilaan ohjaus oppimisprosessin läpi, niin että oppilaan omatoimisuus ja itsenäisyys säilyvät (Hiltunen ym., 2013, s. 25). Taitavalla koulunkäynninohjaajalla täytyy olla siis tilannetajua (Takala, 2010b, s. 129).

Tärkeimpinä koulunkäynninohjaajan yhteistyöpareina ovat luokanopettajat, erityisopettajat sekä rehtorit (Wallenius ym., 2004, s. 258). Edellä mainittujen lisäksi koulunkäynninohjaajan työhön kuuluu myös olla yhteistyössä oppilashuoltoverkon ja perheiden kanssa (Hiltunen ym., 2013, s. 25–26). Koulunkäynninohjaaja on paikalla oppilasta varten, mutta tekee siis silti samalla yhteistyötä useimmiten juuri opettajan kanssa (Takala, 2010b, s. 125, 129). Yhteistyötä tehdessä joissakin tilanteissa opettajan ja ohjaajan väliset roolit ovat jopa epäselvät ja sekoittuneet (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, s. 112.) Lindholm (2005, s. 218) sanookin, että parhaimmassa tapauksessa opettajan ja ohjaajan välinen työskentely kuvastaa työparina toimimista.

Koulunkäynninohjaajan työn toimenkuvaan kuuluu myös itsenäinen ja suunnitelmallinen työskentely (Opetushallitus, 2018a). Jyty ry:n (2017) kyselyn mukaan ohjaajien suunnittelu-aika on kuitenkin hyvin vaihteleva. Vastaajista (N=373) reilu 25 % kertoi suunnittelu-aikaa olevan tarpeeksi, lähes 30 % kertoi ettei sitä ole tarpeeksi ja 20 % kertoi ajan riittämättömyyden lisäksi suunnittelevansa omalla ajalla. Yhteinen aika keskustelulle ja suunnittelulle olisi kuitenkin välttämätöntä resurssien maksimoimisen ja opetuksen parantamisen vuoksi. Suomesta löytyy esimerkiksi 1–2 luokkien tiimejä, jossa viikkokokouksiin osallistuu myös koulunkäynninohjaaja kuulemaan tulevista tavoitteista ja opetuksesta. (Takala, 2010b, s. 128, 130.)

Lehtosen ja kollegoiden (2019, s. 11) mukaan koulunkäynninohjaajan esihenkilönä toimii yleensä koulun rehtori. Takala (2010, s. 130) tarkentaa, että ohjaajan hallinnollinen esihenkilö on rehtori, mutta lähiesihenkilönä se opettaja, kenen luokassa ohjaaja tekee työtä. Opettajalla on vastuu opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä noudattavasta toiminnasta (Niemi L-M, 2016, s. 106). Opettajalla on myös vastuu opetuksesta keskustelemisesta ohjaajan kanssa, jotta vaaditut tavoitteet täytetään (Takala, 2010b, s. 130). Opetushallituksen (2021a) mukaan ainoastaan opettaja saa käyttää julkista valtaa, ei koulunkäynninohjaaja. Esimerkiksi opettajalla on ainoastaan kurinpito- että kiinnipito-oikeus (Lehtonen ym., 2019, s. 7). Kuitenkin ohjaajien on tärkeä tiedostaa työpaikan yhteiset arvot ja tavat toimia ja omalla työllään edistää näitä (Lindholm, 2008, s. 217). Joskus oh-

jaaja voi toimia opettajan sijaisena (Lee, 2002, s. 8). Tällaisessa tilanteessa ohjaaja vapautuu omista työtehtävistään ja hänelle siirtyy väliaikaisesti opettajan vastuut ja velvollisuudet (Lehtonen ym., 2019, s. 6). Omista työtehtävistä vapautuminen tapahtuu myöntämällä ohjaajalle omasta työstään palkaton työloma (Parviainen ym., 2008, s. 18).

Koulunkäynninohjaajan työ on merkityksellistä. Takala (2010b, s. 128) tuokin esille, että koulunkäynninohjaajan läsnäolo mahdollistaa tunnin suunnittelussa ja toteutuksessa yksilöllistetympää ja eriytetystä opetusta. Lindholmin (2008, s. 215) mukaan hänen työpaikallaan pyritään siihen, että sama ohjaaja on oppilailla esikoulusta toiseen luokkaan asti. Tämän avulla oppilaille luodaan turvaa ja vakauden tunnetta, kun luokassa on edes yksi tuttu aikuinen. (Lindholm, 2008, s. 215.) Parhaimmillaan koulunkäynninohjaaja tukee oppilasta ja näin tukee opettajan opetustyötä, antaessa opettajalle tilaisuuden keskittyä enemmän itse opettamiseen (Takala, 2010b, s. 124). Sekä Groom ja Rose (2005, s. 20) että Eskelinen ja Lundbom (2016, s. 56) tuovat esille koulunkäynninohjaajan ammatillisen roolin, heidän mielestään ohjaajat tulisi nähdä avustavan henkilökunnan sijasta asiantuntevana henkilökuntana. Lindholm (2008, s. 218) nostaa esille, että koulujen tulisi keskittyä palkkaamaan pysyviin työsuhteisiin päteviä koulunkäynninohjaajia. Tällöin ohjaajien oma kehittyminen ja työyhteisön kehittäminen olisi tehokkaampaa. (Lindholm, 2008, s. 218.)

2.4 Tutkimuksia koulunkäynninohjaajien ammattiryhmästä

Kuten tutkielman johdannossa tuotiin esille, on koulunkäynninohjaajia tutkittu hyvin vähän. Sekä luokanopettajaopiskelijoiden että erityisopettajaksi opiskelijoiden pro gradu -tutkielmissa nousee esille aiheen kiinnostus. Muutoin koulunkäynninohjaajia on käsitelty satunnaisesti erilaisissa artikkeleissa sekä julkaisussa. Suomessa eniten koulunkäynninohjaajia on tutkinut Marjatta Takala. Tässä kappaleessa tuodaan esille joitakin koulunkäynninohjaajien ammattiryhmään liittyviä tutkimuksia sekä niistä saatuja tuloksia.

Takala (2005, s. 2–8, 10–11) tutki observoinnin ja haastattelun keinoin vuonna 2004 Helsingin kaupungin koulunkäynninohjaajien työnkuvaa ja yhteistyötä opettajan kanssa. Tulosten mukaan ohjaajan työnkuva koostui oppilaiden avustamisesta, pienryhmän ohjaamisesta tai opetuksesta sekä erilaisista välillisistä tehtävistä. Oppilaiden avustamiseen liitettiin siirtymätilanteiden ja käytöksen ohjaus, keskustelu sekä hoivatilanteet. Välillisillä tehtävillä tarkoitettiin opettajan avustamista, esivalmistelua seuraavia tunteja varten ja oppitunnin tarkkailua. Tutkimuksessa huomattiin myös alkuopetuksen luokkien ohjaamisen eroavan muista luokista. Alkuopetuksen puolella ohjaamisessa korostui oppilaisiin keskittyminen, hoivan antaminen ja siirtymätilanteissa tarvittava apu. Pienemmät oppilaat usein tarvitsevat enemmän apua koulussa opettavien asioiden lisäksi itsensä huolehtimisessa.

Lisäksi Takalan (2005) tutkimuksesta pystyi erottamaan kolme erilaista ohjaajatyyppeä: äiti- tai hoitajahahmo, tekninen avustaja ja aktiivinen kehittäjä. Äiti- tai hoitajahahmo antoi oppilaiden tulla lähelle ja kuunteli heidän henkilökohtaisia ajatuksiaan, tekninen avustaja huolehti oikeasta oppikirjasta ja tehtävistä ja aktiivinen kehittäjä omatoimisesti keksivät itselleen tekemistä luokassa. Takala toi kuitenkin esille, että jokaisessa avustajassa nousi esille useita piirteitä eri tyypeistä. Lisäksi tutkimuksessa tuotiin esille, että yhteistyön suunnittelua tapahtui vähän ja usein opettaja ennen tunnin alkua kertoi ohjaajalle mitä tunnilla tapahtuu. Osa ohjaajista koki suunnittelun täysin opettajan tehtäväksi, eikä siksi halunnut osallistua siihen. Osalle ohjaajista suunnitteluun osallistuminen oli mielekästä. Kaiken kaikkiaan suunnittelussa korostui arjen hektisyys ja yhteisen ajan puute. (Takala, 2005, s. 10–11.)

Takalan vuoden 2007 tutkimuksessa selvitettiin ohjaajien yleisimpiä työtehtäviä, millaista yhteistyötä opettajien ja ohjaajien välillä on, sekä ohjaajien työtehtäviä normaaliluokalla ja erityisluokalla. Tutkimuksessa haastateltiin ja havainnointiin 14 koulunkäynninohjaajaa, joiden lisäksi yhtä luokanopettaja ja yhtä erityisopettajaa haastateltiin. Tutkittavat olivat Helsingistä. Aineiston analyysin mukaan koulunkäynninohjaajille pystyttiin nimeämään 11 erilaista työtehtävää. Normaalissa koululuokassa oppilaan avustaminen, havainnointi sekä oman, pienen ryhmän

ohjaaminen nousivat aineistosta eniten esille. Erityisluokassa oppilaan avustaminen, ennakkovalmisteluiden tekeminen sekä opettajan avustaminen nousivat eniten esille. Tutkimuksessa huomioitiin myös luokka-asteen vaikutus ohjaajan työtehtäviin. Vuosiluokilla 1–2 oppilaan avustaminen oli ohjaajien työssä keskeisintä. (Takala, 2007, s. 50–54.)

Ohjaajien ja opettajien välinen yhteistyö tarvitsee onnistuakseen suunnittelua. Takalan (2007) tutkimuksessa nousi esille, että yhteinen suunnittelu aika on usein välituntien aikana tai juuri ennen tunnin alkua. Yhdessä koulussa suunnittelua tehtiin vuosiluokkatiimeissä, joihin myös koulunkäynninohjaaja kuului. Yksi opettaja toi ilmi, että ohjaajan läsnäolo luokassa mahdollistaa monipuolisempaa opetusta. Kolme ohjaajaa taas mainitsi, etteivät halua osallistua suunnitteluun, koska se ei kuulu ohjaajan työhön. Tutkimuksen tulokset viittasivat siihen, että erityisesti koulun alkutaipaleella ohjaajan läsnäololla on suuri merkitys. Lisäksi tutkimuksessa tuotiin esille ohjaajaresurssien oikeaa käyttöä, ei ole esimerkiksi resurssien kannalta kaikista järkevintä pyytää ohjaajaa luokkaan, silloin kun opettaja aikoo lukea tarinaa koko luokalle. (Takala, 2007, s. 54–55.) Takalan vuosien 2005 ja 2007 tutkimustuloksissa on huomattavissa paljon yhteneväisiä tuloksia.

Nurmi, Kiuru, Lerkkanen, Niemi, Poikkeus, Ahonen, Leskinen ja Lyyra tutkivat vuonna 2013 osana Alkuportaati-seurantatutkimusta opettajien tapaa eriyttää lukemaan opetusta yksittäisille oppilaille. Osana tutkimusta selvitettiin, miten tietyt ominaisuudet, kuten koulunkäynninohjaajien määrä luokassa, vaikuttaa oppilaan lukutaitoon ja opettajan tarjoamaan eriytettyyn opetukseen. Tutkittavana oli 307 oppilasta ja 117 opettajaa kolmesta eri kaupungista ja yhdestä kunnasta. Kerättyä aineistoa analysoitiin määrällisiä tutkimusmenetelmiä käyttäen. Tuloksien mukaan, mitä vähemmän luokassa oli ohjaajia, sitä voimakkaampi negatiivinen yhteys oli oppilaiden lukutaidon ja opettajan yksilöllisen ohjeistuksen välillä. Eli toisin sanoen, mitä vähemmän luokassa on ohjaajia, sitä vähemmän pystyivät opettajat keskittymään ainoastaan heikompiin oppilaisiin. Jos ohjaajia on luokassa, on opettajan mahdollista eriyttää opetusta myös muillekin oppilaille. (Nurmi ym., 2013, s. 72–78.)

Näiden tutkimuksien lisäksi Eskelinen ja Lundbom tutkivat vuonna 2016 osana artikkeliaan verkkolomakekyselyllä koulunkäynninohjaajien kokemuksia koke-
mastaan arvostuksesta, roolista ja merkityksestä töissä. Kyselyn tulokset olivat
osa edellä mainittujen kirjoittamaa artikkelia, joka käsitteli koulunkäynninohjaa-
jien merkitystä kouluissa. Kyselyyn vastasi yhteensä 143 ohjaajaa, joista 126 oli
jo pidempään ja säännöllisesti ammatissa olleita. Kyselyn tuloksia analysoitiin
laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Koulunkäynninohjaajien kokemukset arvos-
tuksesta olivat enemmän myönteisiä, vaikkakin niistä oli huomattavissa pientä
varautuneisuutta. Varautuneisuus tuli esille esimerkiksi ohjaajien puheessa,
jossa ilmaistiin asioiden parantuneen, arvostuksen alkaneen näkyä tai nuoren
rehtorin jälkeen arvostuksen kasvaneen. Aineistosta oli huomattavasti ajatus
siitä, että uuden sukupolven henkilöstö ymmärtäisi paremmin koulunkäynninoh-
jaajien merkitystä. Osana arvostusta tuotiin myös esille tiedon puute päättäjien
joukossa: ohjaajat kokevat, etteivät päättäjät tiedä työn luonteesta, mikä vaikut-
taa työn arvostukseen. (Eskelinen & Lundbom, 2016, s. 50–52.)

Koulunkäynninohjaajilta selvitettiin myös kokemuksia työnsä merkityksestä. Moni
toi esille ohjaajien roolin arjen toimivuuden ja työrauhan takaajana. Lisäksi tasa-
arvon takaaminen ja kaikkien oppilaiden yksilöllinen huomioiminen nousi ohjaa-
jien vastauksissa esille. Tärkeää on, että kaikki oppilaat onnistuvat yksilöllistä
haasteitta huolimatta. Viimeiseksi koulunkäynninohjaajien rooli tuotiin esille emo-
tionaalis-sosiaalisena kasvattajana. Tätä roolia kuvailtiin ns. matalan kynnyksen
aikuisena, joka on oppilaiden tukena, kuuntelemassa ja oppilaiden itsetuntoa
vahvistamassa. Eskelinen ja Lundbom lisäksi selvittivät kyselyssään, millainen
kouluarki olisi, jos koulunkäynninohjaajia ei olisi. Ohjaajien vastauksissa esille
nousi kaaoksen, häiriön ja hälinän kuvaaminen. Moni totesi, ettei koulun arki toi-
misi ilman koulunkäynninohjaajia. Lisäksi koulun tasa-arvoisuus nousi esille
tässä yhteydessä, ilman ohjaajia enemmän tukea tarvitsevat oppilaat jäisivät il-
man tukea vaille. (Eskelinen & Lundbom, 2016, s. 53–55.)

Esitetyissä tutkimuksissa kaikissa nousee esille koulunkäynninohjaajien tarpeel-
lisuus koulumaailmassa. Tarpeellisuutta tuodaan ilmi eri näkökulmista. Lisäksi
ohjaajien työstä alkuopetuksessa oli havaittavissa omia piirteitä.

3 Alkuopetus yhteistyön kenttänä

Tässä tutkielmassa tutkitaan yhteistyötä alkuopetuksessa. Tarkoituksena on antaa lukijalle selkeä kuva tutkittavasta ilmiöstä sekä kontekstista, jossa ilmiötä tutkitaan. Luvun tehtävänä on avata lukijalle alkuopetuksen taustaa ja tarkoitusta sekä käsitellä eri näkökulmien kautta yhteistyötä.

3.1 Alkuopetus

Alkuopetus toimii tämän tutkielman kontekstina, missä tutkittavaa ilmiötä tutkitaan. Alkuopetusta on tärkeä käsitellä, jotta tutkielmaa lukiessa on selvää, millaiseen kontekstiin koko tutkielma sijoittuu. Tässä kappaleessa perehdytään alkuopetuksen taustaan sekä tarkoitukseen.

3.1.1 Alkuopetuksen tausta

Alkuopetuksessa opetetaan 6–9-vuotiaita peruskoulun kahden ensimmäisen vuoden oppilaita (Hellström, 2008, s. 14). Alkuopetus tapahtuu siis vuosiluokilla 1–2. Alkuopetus luo yhdessä esiopetuksen kanssa pohjan lapsen oppimisen tielle (Kyrönlampi, Mäkitalo & Uitto, 2020, s. 9) ja usein alkuopetuksesta puhutaankin yhdessä esiopetuksen kanssa. Esiopetuksella tarkoitetaan ennen oppivelvollisuuden alkamista edeltävää vuotta, jolloin lapsille järjestetään maksutonta opetusta. Esiopetus osana varhaiskasvatusta luo pohjaa lasten elinikäiselle oppimiselle. (Opetushallitus, 2021b.) Tässä tutkielmassa käsitellään kuitenkin pelkästään alkuopetusta, sen ollessa olennainen osa tätä tutkielmaa.

Hellströmin (2008, s. 14) mukaan alkuopetuksen tehtävänä oli ensivaiheissa valmistaa lapset kansakoulua varten. Päästääkseen kansakouluun tuli hallita luku- ja kirjoitustaito. Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain myötä kansakoulun rakenne laajeni ja alakansakoulun alkuopetukselle syntyi oma opetusoppi. (Hellström, 2008, s. 14.) Alkuopetuksen isänä voidaan pitää professori Aukusti Saloa, joka julkaisi vuonna 1935 Alakansakoulun opetussuunnitelman. Opetussuunnitelmalla oli paljon merkitystä juuri alkuopetuksen pedagogiikan muovautumiselle. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 1999, s. 13.) Salon korkeatasoinen ja moderni opetussuunnitelma rakentui kokonaisopetuksen ympärille, jossa opeteltavaa asiaa käsiteltiin useamman eri oppiaineen näkökulmasta (Hellström, 2008, s. 14).

Tarkoituksena oli siis muodostaa päivän tai jopa viikkojen ajaksi ehjä kokonaisuus (Brotherus ym., 1999, s. 14). Vuonna 1957 alakansakoulut yhdistettiin yläkansakoulun kanssa yhdeksi kansakouluksi (Hellström, 2008, s. 14). Tämä tarkoitti alkuopetuksen pedagogiikan kehittämisen katkeamista. Kuitenkin 1960-luvun lopulla alkuopetuksen pedagogiikka löydettiin jälleen peruskoulu-uudistuksen mukana. Kansankoulunopettajista tuli lopulta yliopistotutkinnon käyviä luokanopettajia. (Brotherus ym., 1999, s. 14.)

Tänä päivänä luokanopettajat vastaavat alkuopetuksesta. Erillistä alkuopettajan tutkintoa ei ole olemassa, mutta luokanopettajan on mahdollista erikoistua alkuopetukseen. (Brotherus ym., 1999, s. 154) Erikoistumisen voi tehdä osana valinnaisia opintoja tai myöhemmin opintojen jälkeen. Monissa yliopistoissa on mahdollista opiskella esimerkiksi avoimen yliopiston puolella esi- ja alkuopetuksen perusopinnot (25 op). Esimerkiksi Helsingin avoimessa yliopistossa esi- ja alkuopetuksen perusopinnot koostuvat pedagogiikan, moninaisuuden ja tasa-arvon sekä eri oppiaineisiin liitettyjen kurssien sisällöistä. Helsingin yliopisto tarjoaa myös joinakin vuosina esi- ja alkuopetuksen aineopintoja (35 op), joissa perusopinnoissa opittuihin sisältöihin syvennytetään. Kuitenkaan esimerkiksi luvulla vuonna 2021–2022 näitä opintoja ei ole tarjolla avoimen yliopiston puolella. (Helsingin yliopisto, 2021.) Erikoistumista esi- ja alkuopetukseen ei kuitenkaan vaadita alkuopetuksesta vastaavalta luokanopettajalta.

3.1.2 Alkuopetuksen tarkoitus

Lapsen mennessä kouluun, hänestä tulee koululainen, jolle tapahtuu oman aseman muutos. Muutos liittyy siihen, miten lapsi hahmottaa itsensä ympäröivässä todellisuudessa. Ennen kouluun tuloa lapsella olisi kuitenkin hyvä olla kouluun tarvittavia valmiuksia. Tällaisia ovat muun muassa tilan ja ajan hahmottaminen, perusteet oppia kieltä sekä luovan mielikuvituksen ja motoristen perusvalmiuksien hallinta. (Hakkarainen, 2002, s. 47, 67.) Alkuopetuksen tarkoituksena on ohjata lasta koululaiseksi. Lisäksi sen tehtävänä on valmistaa lasta koulua ja oppimista varten sekä luoda kiinteä yhteys myöhempään opetukseen (Brotherus ym., 1999, s. 109, 154–155.). Mäkihonko (2006, s. 1) nostaa myös esille alkuopetuksen tarkoituksen kehittää lapsille taitoja myöhempää opiskelua varten.

Brotheruksen ja kollegoiden (1999, s. 35) mukaan alkuopetuksella on kaksi yhteiskunnan määrittelemää tehtävää: kasvatustehtävä, joka on jaettu kotikasvatuksen kanssa sekä koulutuspoliittinen tehtävä. Koulutuspoliittisella tehtävällä alkuopetuksessa tarkoitetaan oppilaan tietojen ja taitojen kerryttämistä sekä oppimaan oppimisen taitojen edistämistä. Yleisemmällä tasolla alkuopetuksen koulutuspoliittinen tehtävä on kaikille ilmainen ja tasavertainen koulutus. Lisäksi alkuopetuksen tehtävänä on myös kotikasvatuksen tukeminen, jota edistetään vanhempien ja koulun välisellä yhteistyöllä esimerkiksi opetussuunnitelmatyön ja henkilökohtaisen yhteydenpidon kautta (Brotherus ym., 1999, s. 36, 39).

Alkuopetuksessa luodaan pohjaa myönteiselle minäkäsitykselle. Tärkeää on kehittää lapsen valmiuksia työskentelyä ja oppimista varten sekä huomioida niin sosiaalisten, motoristen ja kielellisten taitojen että muistin kehittymistä. Nämä kaikki tavoitteet kuitenkin toteutetaan huomioiden lapsen oma kehitysrytmi. (POPS, 2014, s. 98.) Opettajan tehtävänä on seurata ja arvioida, onko lapsen älylliset ja muut taidot tarpeeksi kehittyneitä vastaanottamaan koulussa opetettavat tiedot ja taidot (Hakkarainen, 2002, s. 56). Onnistunut alkuopetus vaatii opettajalta ymmärryksen lapsen ajattelusta ja erityisesti siitä, mitä lapset tietävät jo nyt ja mitä he haluavat tietää. Lapsille tulee antaa mahdollisuus ihmetellä ja kertoa havainnoistaan ja kokemuksistaan, jolloin heidän käsityksensä maailmasta kehittyy. (Brotherus ym., 1999, s. 110). Myös Kyrönlampi kollegoineen (2020, s. 9) toteaa, että lapsen kehitystä, kasvua ja hyvinvointia tulee huomioida kokonaisvaltaisesti. Koulutaipaleen alussa esille tulevat myös lasten yksilöllisyys kehityksessä ja oppimisessa sekä mahdolliset erityisvaikeudet (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen, 2003, s. 187). Lapsen mahdollisia oppimisen haasteita on myös tärkeä huomioida koulutaipaleen alkuvaiheessa (Hakkarainen, 2002, s. 107).

Alkuopetuksessa tuetaan lapsen kehittyvää lukutaitoa, niin että lasta autetaan hallitsemaan lukeminen ja kirjoittaminen yhtenä oppimisen välineenä. Alkuopetuksessa olevat lapset ovat hyvin eritasoisia lukemaan ja kirjoittamaan, jolloin opettajan tehtävänä on löytää ja käyttää eriyttämisen mahdollistavia menetelmiä. (Mursula & Tiainen, 2020, s. 76, 90.) Mäkihonko (2006, s. 1) korostaa teknisen luku- ja kirjoitustaidon perustaa alkuopetuksen tärkeimpänä opetettavana taitona:

hänen mielestään äidinkieli on alkuopetuksessa erikoisasemassa, koska oppiainetta opitaan, se toimii opetuksen välineenä sekä kaiken opetuksen perustana. Luku- ja kirjoitustaidon lisäksi lapsen on tarkoitus oppia laskemisen perusteet. Lapsen tulisi myös oppia oppimaan oppimisen taitoja sekä kehittyä ajatteluntaitojen ja erilaisten oppimisstrategioiden oppimisessa. (Brotherus ym., 1999, s. 89, 156.) Ahosen ja kollegoiden (2003, s. 171) mielestä alkuopetuksen tärkeitä tehtäviä ovat luku- ja kirjoitustaidon sekä matematiikan perustaitojen oppimisen lisäksi myös aktiivisen oppimisasenteen muovautuminen lapselle.

Alkuopetuksesta vastaavan opettajan tulee hallita moni asia. Oppiaineiden kumuloituva oppiaines sekä koulun työskentely- ja toimintatavat tulee tuntea, jotta alkuopetus voi saavuttaa sen valmistavan tehtävän. Lisäksi opetuksen eheyttäminen lapselle tuttuun asiaan elämästä on tärkeää, jotta kiinnittyminen opittavaan ainekseen tapahtuu. (Brotherus ym., 1999, s. 100, 154–156.) Hellströmin (2008, s. 15) mukaan opettajan tehtävänä alkuopetuksessa on luoda mahdollisuuksia oppia sekä kannustaa ja laajentaa lapsien motivaatiota. Brotherus kollegoineen (1999, s. 57) näkevät alkuopetuksen vahvuutena yhteisöllisyyden, joka tulee esille siinä, että opettaja opettaa jatkuvasti juuri tiettyä oppilasryhmää. Tällöin opettajalla on mahdollisuudet oppimisen kannustamiseen ja motivaation laajentamiseen, koska hän on koko ajan läsnä. Alkuopetuksessa on tärkeää turvallinen ja myönteinen ilmapiiri (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020, s. 57). Yhteisöllisyyden ja läsnäolevan opettajan avulla tämän on helppo luoda.

3.2 Yhteistyö

Tämän tutkielman tutkittavana ilmiönä on yhteistyö. Tässä luvussa käsitellään yhteistyötä monesta eri näkökulmasta, jotta lukija saa kattavan kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Yhteistyö nähdään tässä tutkielmassa monipuolisena ilmiönä, johon liittyy moniammatillisen yhteistyön, jaetun asiantuntijuuden, vuorovaikutuksen sekä toimintakulttuurin käsitteet. Näiden kaikkien käsitteiden kautta siis rakennetaan tämän tutkielman tutkittava ilmiö, yhteistyö. Jokaisessa kappaleessa tuodaan esille yleisen katsauksen lisäksi käsitteiden yhteys koulumaailmaan. Koulumaailmassa asioita käsitellään tässä tutkielmassa luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välisen yhteistyön näkökulmasta, näiden kahden ammattiryhmän ollessa tämän tutkielman tutkittava kohde.

3.2.1 Yhteistyötä yleisesti ja koulussa

Yhteistyö on monen työelämässä jokapäiväistä ja sen sujuva osaaminen välttämätöntä. Aina yhden työntekijän työpanos ei riitä, ja tällöin tarvitaan työn aikaansaamiseksi yhteistyötä (Isoherranen, 2012, s. 38). Eri ihmiset pystyvät täydentämään toisiaan ja näin muodostamaan toimivan yhteisön yhteistyölle (Lonka & Vaara, 2016, s. 49). Yhteistyö ei ole aina itsestään selvää, vaan sitä täytyy kärsivällisesti opetella. Tämä vaatii ammattitaitoa, johon kuuluu ammatillisen yhteistyön hallitseminen. (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 158, 25.)

Yhteistyöstä puhutaan, kun on olemassa tietty ryhmä, jolla on työ suoritettavana, päätös tehtävänä tai ongelma ratkaistavana (Isoherranen, 2005, s. 14). Edellytyksenä on yhteisen tavoitteen olemassaolo ja kaikkien osapuolten panostus tavoiteltuun. Osapuolten panos voi vaihdella, mutta yhteistyönä ei voida pitää toimintaa, jossa yksi tekee kaiken työn ja loput kulkevat mukana ”vapaamatkustajina”. (Aira, 2012, s. 45.) Sen lisäksi, että yhteistyö on yhteisten tavoitteiden saavuttamista, se on sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta sisältävää toimintaa (Isoherranen, 2008, s. 27) Henkilökemiat ovatkin suuressa osassa yhteistyössä: huonot henkilökemiat eivät motivoi yhdessä tehtävään työhön (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 134). Usein ongelmat työyhteisöissä ja yhteistyössä johtuvat jonkun vaikeudesta ymmärtää erilaista tapaa toimia, toisen ihmisen persoonaa (Raina, 2012, s. 72). Ongelmallinen asennoituminen työntekoon tai toisiin työkavereihin

haastaa koko työyhteisöä (Kaivola, 2003, s. 115). Yhteistyö vaatii siksi taitoa ja ymmärrystä muiden ajatuksia ja ideoita kohtaan, vaikkakin nämä saattavat olla joskus ristiriidassa omien ajatusten kanssa (Lonka & Vaara, 2016, s. 50).

Keskeistä yhteistyössä on selkeä vastuun- ja työnjako sekä esimerkiksi yhdessä tehty toimintasuunnitelma (Kasurinen, 2009, s. 34). Toimivan yhteistyön merkki on tavoitteiden saavuttaminen, kaikkien osapuolten työn kokeminen sopivaksi (Aira, 2012, s. 130) sekä avoin ja dialoginen toiminta, jossa kaikki yhteistyön tekijät huomioidaan (Raina, 2012, s. 27–28). Toimiva yhteistyö rakentuu kumppanuuteen, jossa oman perustehtävän lisäksi tuetaan toista (Kaivola, 2003, s. 62). Toisten vahvuuksien huomioiminen myös edistää yhteistyön toimivuutta (Takala, 2010b, s. 130). On tärkeää, että yhteistyön tekijät ymmärtävät samalla tavalla yhteisen perustehtävän ja osaavat lähes samalla tavalla määritellä sen (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 134). Etenkin lasten ja nuorten kanssa työskennellessä on tärkeää käydä läpi yhteiset toimintamallit ja pelisäännöt (Kasurinen, 2009, s. 34).

Yhteistyö on moniulotteinen ilmiö, jonka tarkastelu riippuu siitä, missä kontekstissa yhteistyötä käsitellään (Aira, 2012, s. 129). Tässä tutkielmassa yhteistyö painottuu koulumaailman kontekstiin, jossa yhteistyön tekeminen kuuluu arjen toimenkuvaan ja on välttämätöntä. Hannele Niemen (2016, s. 26) mukaan tulevaisuudessa opettajien tulee pystyä tekemään entistä enemmän yhteistyötä. Rainan ja Haapaniemen (2007, s. 23) mukaan koulun yhteisölliset toiminnot voivat helpottaa opettajan työtä. Leena-Maija Niemi (2016, s. 98) tuokin esille erään koulun toiminnan, jossa juuri opettajat ja koulunkäynninohjaajat toimivat yhdessä luokkatasotiimeissä ja yhteisvastuullisesti suunnittelivat sekä toteuttivat tavoitteellista toimintaa. Selkeä vastuiden jakaminen motivoi opettajan ja ohjaajan yhteistyötä (Takala, 2010b, s. 130). Myös Lee (2002, s. 15) suosittelee selkeää roolien jakoa sekä yhteistä suunnittelua ja keskustelua opettajan ja ohjaajan välillä. Onnistuakseen yhteistyö tarvitsee sekä opettajalta että koulunkäynninohjaalta kommunikaatiotaitoja, joustavuutta sekä ymmärrystä toista kohtaan (Wilson & Bedford, 2008, s. 143–144). Jokisen ja Närhen (2008, s. 4) mukaan opettajan ja ohjaajan välisessä yhteistyössä olennaista on toisen ammatillisuuden näkeminen ja arvostaminen, jaetut ja yhteiset kasvatukselliset tavoitteet sekä molemmilta yhteistyötä tekeviltä löytyvä ammatillinen työote.

Yhteistyöllä voi olla myös haasteita. Raina (2012, s. 24) tuo esille, miten koulu-
maailman hektisyys ja rehtorien hallinnolliset tehtävät vievät pois aikaa työyhteisön toimivuuden huolehtimisesta. Tämä taas vaikuttaa siihen, että kukaan ei tiedä kenen vastuulla yhteisön ryhmäytyminen ja yhteistyö on. (Raina, 2012, s. 24.) Opettajien tapauksessa on myös haastavaa saada sopimaan aikaa yhteisen rakenteiden ja toimintamallien luomiselle (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 138). Takala (2010b, s. 124) tuokin esille opettajien tietämättömyyden koulunkäynnin ohjaajien suhteen. Yhteistyö ohjaajien kanssa on opettajille uutta, eikä koulutus tarjoa yhteistyöstä tietoa. (Takala, 2010b, s. 124.) Lisäksi opettajien vapaus oman työnsä toteuttamiseen voi vaikuttaa yhteisöllisyyden kehittymiseen, koska opettajat ovat tottuneet toimimaan hyvin itsenäisesti (Raina, 2012, s. 14). Yhteistyötä on haastava luoda ja vahvistaa, jos ei ole aikaa yhteiselle suunnittelulle eikä keskustelulle (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 23).

Tiukka työnjako voi olla yhteistyön kehittymisen esteenä, jolloin yksittäisten tekijöiden osaaminen ei kasva eikä jakaudu muille (Raina, 2012, s. 151). Takalan (2010a, s. 30–31) mukaan ammattilaisten yhteistyö helpottuisi juuri tiedon jakamisella. Leena-Maija Niemen (2016, s. 95) mukaan yhteistyötä tulee kehittää mahdollistamalla kannustamalla yhteisölliseen tekemiseen sekä uuden kokeiluun. Yhteistyön suunnittelu ja toteutus vaatii aikaa ja vakiintuneita struktuureja (Niemi, L-M, 2016, s. 98). Kaivola (2003, s. 166–167) tuo esille, että työyhteisön jäsenet tietävät itse parhaiten, miten yhteistyötä tulisi kehittää. Työyhteisöt kaikkine sen jäsenineen ovat yksilöllisiä, minkä vuoksi kehittäminenkin työyhteisöissä voi olla yksilöllistä. Kuitenkin syvällistä keskustelua tarvitaan, että erilaisten näkökulmien yhdistäminen onnistuu. (Kaivola, 2003, s. 166–167.)

3.2.2 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillinen yhteistyö on käsite, jota käytetään useissa eri konteksteissa (Isoherranen, 2005, s. 13). Kun yhteisessä toiminnassa sovitetaan yhteen eri ammattiryhmien tietoja ja taitoja, ollaan moniammatillisuuden äärellä. Moniammatillisen työskentelyn tunnistaa tavoitteellisesta, suunnitelmallisesta ja säännöllisestä yhteistyöstä. Jotta vaaditut tehtävät ja tavoitteet saavutetaan, tulee jokaisen ryhmässä olevan saada osakseen vastuuta ja konkreettisia tehtäviä sekä osallistua päätöksentekoon. Yksinkertaistettuna, moniammatillista yhteistyötä voi

kuvata erilaisen koulutuksen saaneiden ihmisten väliseksi yhteistyöksi. Tämän yhteistyön tavoitteena on asiakkaan parhaan edun ajaminen hyödyntämällä omaa erityisosaamista ja tietoa. (Pämä, 2012, s. 50; Jauhiainen, 2004) Muiden huomioiminen ja toisen osaamisen täydentäminen on tärkeää moniammatillisessa yhteistyössä (Lonka & Vaara, 2016, s. 40). Tämä vaatii jokaiselta omistautumista sekä vastuunkantoa (Monfore, Lynch & Erickson, 2015, s. 100). Moniammatillisen yhteistyön rikkautena nähdäänkin juuri eri koulutus- ja ammattitaitoista tulleiden ihmisten välinen työ (Kaivola, 2003, s. 27).

Ojalan (2020, s. 220) mukaan moniammatillisessa yhteisössä haasteena voi olla epäselvät toimenkuvat tai mahdolliset eri ammattiryhmien väliset ristiriidat. Moniammatillisessa tiimissä työskenneltäessä joutuukin usein määrittelemään työtätekevien roolit uudelleen. Roolien uudelleen määrittelyllä voidaan välttää päällekkäistä työskentelyä sekä saadaan kaikille selvä, yhtenäinen tavoite. Tällaisessa tilanteessa on myös mahdollista tapahtua roolirajojen ylityksiä joustavassa työskentelyssä. Onnistuakseen moniammatillinen tiimi tarvitsee hyvää vuorovaikutusta ja toimintakulttuurin, jossa mahdollistuu eri näkökulmien ja eri tietotaitojen yhteensaataminen. (Isoherranen, 2008, s. 36–37.) Parhaimmassa tapauksessa moniammatillisuus tarjoaa päivittäisiä vuorovaikutuksen hetkiä, jotka luovat tilaa erilaisuudelle sekä myös samankaltaisuudelle (Ojala, 2020, s. 220).

Moniammatillisen yhteistyön lähtökohtana on aina asiakkaan kokonaisvaltainen huomioiminen (Isoherranen, 2005, s. 15). Koulumaailmassa asiakkaana on oppilas. Kangas, Kopisto ja Krokfors (2016, s. 86) tuovat esille, että moniammatillista yhteistyötä ja rajojen ylittämistä tarvitaan oppimisen kaikkinaisuuden vuoksi. Rajojen ylittämällä tarkoitetaan kulttuurien, käytäntöjen ja toimintapojen kohtaamista. Rajojen ylittäminen parhaimmassa tapauksessa tuo koko koulun toimintakulttuuriin edistävää muutosta sekä luo yhteisöllistä pedagogiikkaa. Pedagoginen moniammatillinen yhteistyö edistää lasten oppimista ja luo osallistavaa toimintakulttuuria. (Kangas ym., 2016, s. 86–87.)

Yleensä koulun moniammatilliseen oppilashuoltoryhmään kuuluu koulun eri työntekijöitä sekä sosiaalitoimen ja terveydenhuollon edustajia (Rönty, 2013, s. 104). Haring, Havu-Nuutinen ja Mäkihonko (2008, s. 21) kuvailevat esimerkkinä

alkuopetuksen moniammatillisen tiimin osaamista yhdistelmäksi kasvatus- ja hoito-osaamista sekä pedagogista osaamista. Koulunkäynninohjaajat ovat osa aktiivista työyhteisöä (Monfore ym., 2015, s. 96) ja myös koulunkäynninohjaajan on hyvä osallistua oppilaita koskeviin kokouksiin (Takala, 2016, s. 127). Lehtonen kollegoineen (2019, s. 6) korostavat koulunkäynninohjaajan osallisuutta opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa sekä moniammatillisessa tiimissä osana oppilashuoltoryhmää. Myös Chambers (2015, s. 12–13) tuo esille, että ohjaajien huomioiminen palavereihin osallistumisessa on tärkeää. Usein juuri koulunkäynninohjaaja on oppilaalle tuttu ja turvallinen aikuinen, joka tuntee lapsen parhaiten ja osaa tulkita lasta eri tilanteissa (Hiltunen ym., 2013, s. 280). Merimaa ja Virtanen (2013, s. 42) toteavat koulunkäynninohjaajan olevan tärkeä henkilö opettajan työparina seurattaessa oppilaan oppimista ja hyvinvoinnin toteutumista.

Lisääntynyt tietomäärä sekä tiedon ja osaamisen vaatimusten kasvu aiheuttavat asiantuntijoille tilanteita, joista on vaikea selvittää yksin (Isoherranen, 2012, s. 10). Tämän takia moniammatillinen yhteistyö on sekä apu että voimavara, koska sen etu on nimenomaan moniäänisyys (Pämä, 2012, s. 139). Moniammatillisen työn etuna on useiden eri tiedon ja osaamisen näkökulmien yhdistyminen (Isoherranen, 2005, s. 14). Moniammatillisessa yhteistyössä opettajalla on merkittävä rooli. Usein opettaja käynnistää yhteistyön ja toimii sen pedagogisena johtajana huolehtien yhteistyön tavoitteellisuudesta. (Kangas ym., 2016, s. 86–67.)

3.2.3 Jaettu asiantuntijuus

Asiantuntija on henkilö, jolla on koulutuksensa ja työkokemuksensa pohjalta usein muita paremmat tiedot sekä taidot oman alansa tehtävistä. Tietojen ja taitojen pohjalta asiantuntija antaa vastauksia, sekä hoitaa ja ratkoo erilaisia tehtäviä oman alansa erityiskysymyksissä (Isoherranen, 2012, s. 58; Bereiter & Scardamalia 1993). Asiantuntijuus on tällöin yksi asiantuntijan ominaisuuksista (Isoherranen, 2012, s. 58). Tynjälä (2004, s. 178) kuvailee asiantuntijuutta korkeatasoiseksi osaamiseksi sekä oman toiminnan ohjaamiseksi. Isoherranen (2012, s. 154) tuo taas esille asiantuntijuuden yhteyden moniammatilliseen yhteistyöhön huomauttamalla, että asiantuntijuus ei määrittele paikkaa tai tehtävää moniammatillisessa yhteistyössä. Rekolan (2008, s. 145) mukaan asiantuntijuus

syntyy, kun toimitaan moniammatillisessa yhteisössä. Asiantuntijuus on aina verkostoitunutta ja sisältää siis näin kollektiivisen ulottuvuuden (Hakkarainen & Paavola, 2006, s. 20).

Jaettu asiantuntijuus on useamman asiantuntijan ja heidän asiantuntijuutensa yhdistämistä. Maailma ja työtehtävät muuttuvat monimuotoisemmiksi ja haastavammiksi, jolloin tarvitaan monen asiantuntijan työtä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Toisaalta myös yksinkertaisissakin arjen toiminnoissa voi syntyä ja olla tarvetta jaetulle asiantuntijuudelle. (Koivunen, 2005, s. 32, 42–43). Jaetulla asiantuntijuudella Rekolan (2008, s. 145) mukaan tarkoitetaan tilannetta, jossa yksittäisen henkilön asiantuntijuus on yksilön ominaisuuden sijasta yhdistelmä monen henkilön hankkimaa osaamista. Jaettu asiantuntijuus vaatii taitoa ja halua toimia yhdessä muiden kanssa. Yhdessä luodut rutiinit sekä toisen autonomian kunnioittamisen kuuluu myös jaettuun asiantuntijuuteen. Vuorovaikutus ja hyvät yhteistyötaidot ovat tärkeitä, jotta jaettu asiantuntijuus voi toimia. Lisäksi jaettua asiantuntijuutta tukee erilainen osaamisen ja ajattelutapojen sekoittuminen. Esimerkiksi yhteisten tilojen jakaminen ja koko henkilökunnan eri ammattiryhmien välisten kokousten pitäminen on helppo tapa luoda tilanteita sekoittaa erilaista osaamista ja ajattelua. (Koivunen, 2005, s. 43.) Hannele Niemi (2016, s. 26) näkee jaetun asiantuntijuuden toimivan yhtenä työelämän voimavaroista.

Yksi esimerkki pedagogisista asiantuntijayhteisöistä on koulut (Jyrkiäinen, 2007, s. 50). Luokanopettajan ammattiin yhdistetään helposti ajatus yksilöllisestä asiantuntijuudesta (Haring ym., 2008, s. 22). Koulumaailmassa kuitenkin lähes jokaisessa luokassa on oppilaita, joiden opettamisen tueksi tarvitaan asiantuntijaverkostoa (Rönty, 2013, s. 97). Opettajalta vaaditaan kykyä luottaa omaan asiantuntijuuteen sekä antaa tilaa muiden asiantuntijuudelle. Asiantuntijuus tulisi nähdä yhteisöllisenä, jaettuna piirteenä. (Kostiainen & Gerlander, 2009, s. 7.) Onkin tärkeää, että sekä opettaja että koulunkäynninohjaaja hyödyntävät omaa asiantuntijuuttaan yhdessä oppilaiden parhaaksi. Yhteistyö voi hyvin pohjautua koulunkäynninohjaajan tietotaitoon jossakin tietyssä aineessa (Devecchi & Rouse, 2010, s. 95.) Opettaja ja ohjaaja voivat täydentää toisiaan sekä molempien vahvuuksia voidaan huomioida osana opetusta (Jokinen & Närhi, 2008, s. 4). Opet-

tajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö on parhaimmillaan jaettua asiantuntijuutta, kun yhteistyö heidän välillään toimii (Takala, 2016, s. 131). Jokaisella ammattiryhmällä ja yksittäisellä työntekijällä on omaa osaamista, asiantuntijuutta, joka tulisi tunnustaa ja jota tulisi hyödyntää (Haring ym., 2008, s. 22). Kostiaisen ja Gerlanderin (2009, s. 7) mukaan opettajan asiantuntijuuteen kuuluu nykypäivänä myös oikeus ja uskallus olla neuvoton ja ymmärrys pyytää muilta asiantuntijoilta apua.

3.2.4 Vuorovaikutus

Vuorovaikutusta tarvitaan toimivan työyhteisön muodostamiseksi (Kaivola, 2003, s. 142). Vuorovaikutustaitoja voidaankin pitää itsestäänselvyytenä, vaikka juuri ne luovat pohjan yhteistyölle (Kauppila, 2005, s. 13) ja ovat yksi nykypäivän vaa-dittava osa-alue työelämässä (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 37). Vuorovaikutus ja tiimityöskentely korostuvat opettajan työnkuvassa (Kontu & Takala, 2010, s. 109). Opetus- ja kasvatusalalla vuorovaikutustaidot ovat suoraan sanottuna välttämättömät (Kauppila, 2005, s. 13). Kun ihmiset hoitavat työn eri osia, on vuorovaikutus välttämätöntä (Raina, 2012, s. 23). Esimerkiksi asiantuntijuus ja vuorovaikutus ovat yhteydessä toisiinsa, vuorovaikutus on yksi asiantuntijuuden rakennuspilareista (Kostiainen & Gerlander, 2009, s. 6).

Vuorovaikutus on jatkuvasti tapahtuvaa kommunikaatiota (Suorsa, 2012, s. 5). Vuorovaikutus kuvaa sosiaalista tilannetta, jossa osapuolet vaikuttavat vuorotellen. Vuorovaikutus voi olla monenlaista ja vuorovaikutuksen osapuolet voivat vaikuttaa siihen eri tavoin. (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 36–37.) Se voi olla yksilöiden, yhteisöjen, organisaatioiden sekä kulttuurien kesken tapahtuvaa (Mönkkönen, 2007, s. 15). Toisten lukeminen ja tulkitseminen sekä takaisin reagointi toimii usein vuorovaikutuksen perustana (Isotalus & Rajalahti, 2017, s. 16). Jokainen vuorovaikutustilanne on uniikki ja riippuvainen sen molemmista osapuolista (Mönkkönen, 2007, s. 15). Nykyään vuorovaikutuksena pidetään puheen lisäksi sosiaalisen median, chattien ja muiden tietokonevälitteisten viestimien viestintää. Vuorovaikutuksella on siis monta eri muotoa. (Isotalus & Rajalahti, 2017, s. 17–18.) Sanaton viestintä eli nonverbaali vuorovaikutus on iso osa sosiaalista kanssakäymistä. Ihmisten eleet ja ilmeet voivat kertoa monesti enemmän

kuin sanallinen viestintä. Sanattoman ja sanallisen viestin yhteneväisyys on hyvää vuorovaikutusta. (Kauppila, 2005, s. 33.) Jyrkiäisen (2007, s. 55) mukaan perinteisten yhteistyömuotojen rinnalle nousseet teknologiset verkostoitumismahdollisuudet parhaimmillaan edistävät avointa vuorovaikutuskulttuuria.

Hyvä vuorovaikutus on selkeää (Cantell, 2000, s. 63). Tämä muodostuu, kun vuorovaikutuksessa olevat kunnioittavat toisiaan, ottavat vastuun omista ajatuksista ja tunteista, kuuntelevat ja ymmärtävät toisiaan sekä ovat rehellisiä. Etenkin lasten kanssa työskenneltävissä yhteisöissä omien tunteiden hallitseminen ja tunnistaminen on tärkeää. Ammatilliseen vuorovaikutukseen kuuluu ehdottomasti omien tunteiden ja toimien tarkastelu sekä perustelu. Rehellisyys toista kohtaan on ehdotonta, sitä voidaan pitää jopa yhtenä vuorovaikutuksen kulmakivistä. (Kiesiläinen, 1998, s. 80–89.) Kauppila (2005, s. 33) nostaa myös esille toisen ymmärtämisen ja rehellisyyden. Lisäksi Kauppila (2005, s. 33) korostaa osana hyvää vuorovaikutusta luottamuksen ja avoimuuden toista kohtaan. Avoin vuorovaikutus ei tarkoita sitä, että toiselle voidaan sanoa mitä vaan. Avoin vuorovaikutus antaa tilaa erilaisuudelle ja erimielisyyksille, se on kunnioittavaa ja arvostavaa toimintaa. (Kaivola, 2003, s. 146.) Onnistunut vuorovaikutus tarvitsee taitoa viestittää toiselle (Kauppila, 2005, s. 25).

Hyviä vuorovaikutustaitoja ei voi pitää itsestäänselvyytenä. Toisten kuunteleminen ja omien ehdotusten perusteltu esittäminen on usein vaadittua vuorovaikutuksessa. Tärkeää on olla rakentava ja ratkaisukeskeinen. (Cantell, 2000, s. 298.) Hyvä vuorovaikutus on tasa-arvoista toimintaa (Kontu & Takala, 2010, s. 110). Hyvän vuorovaikutuksen saavuttamiseksi kaikkien tulee osallistua. Usko siihen, että oma osaaminen on tärkeää ja arvokasta, on merkityksellistä. (Kaivola, 2003, s. 145.) Arvostusta voi ilmaista niin sanallisesti kuin myös todellisina tekoina. Esimerkiksi toisen mielipiteiden kuunteleminen ja huomioiminen sekä ammattitaidon hyödyntäminen haastavissa työtehtävissä osoittavat arvostusta toista työntekijää kohtaan. Arvostus toisia työntekijöitä kohtaan lisää motivaatiota sekä halua antaa parastaan ja onnistua (Furman, Ahola & Hirvihuhta., 2004, s. 13–14.)

Vuorovaikutus on tärkeä osa-alue monessa ammatissa. Vuorovaikutusammattissa kommunikointi muiden kanssa tapahtuu monella eri tasolla ja siihen vaikut-

taa monet eri tekijät. (Kiesiläinen, 1998, s. 29 & 37.) Jokainen tuo vuorovaikutukseen omat kokemukset ja omat uskomuksensa (Suorsa, 2012 s. 7), jolloin muiden huomioiminen on ehdotonta. Kun vuorovaikutus on onnistunut, se tuottaa tulosta (Isotalus & Rajalahti, 2017, s. 24). Etenkin koulumaailmassa työskenteleville vuorovaikutus on iso osa koulujen arkipäivää. Opettaja on jatkuvasti yhteydessä oppilaisiin, kollegoihin ja muuhun koulun henkilökuntaan, esimerkiksi koulunkäynninohjaajiin. Opetus ja kasvatus ulottuu nykyään luokkahuoneen ulkopuolelle, jolloin vuorovaikutustaidoilla ja niiden kehittämisellä on suuri merkitys. (Jyrkiäinen, 2007, s. 20–33.) Koulun arkeen kuuluu monet vuorovaikutuksen hetket (Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö, 2016, s. 61), kun opettajan työssä lisääntynyt moniammatillinen työ lisää päivittäisiä vuorovaikutushetkiä. (Jokinen ym., 2014a, s. 42). Kostiainen ja Gerlander (2009, s. 7) nimeävätkin koulumaailman vuorovaikutukseen esimerkiksi opettajan nonverbaalin viestinnän tai roolien määrittämisen koulun moniammatillisessa tiimissä. Opettajan ja ohjaajan oletetaan työskentelevän tiiviisti yhdessä, mikä vaatii tietenkin hyviä vuorovaikutustaitoja (Takala, 2007, s. 50).

3.2.5 Toimintakulttuuri

Toimintakulttuuri on kokonaisuus, joka sisältää koulun toimintaa ohjaavat säännöt ja tavoitteet. Toimintakulttuuri koostuu yhdessä suunnitellusta ja toteutetusta osaamisesta, pedagogiikasta, vuorovaikutuksesta ja ammatillisuudesta. (POPS, 2014, s. 26.) Toimintakulttuuria luodaan yhdessä, yhteistyöllä (Niemi L-M, 2016, s. 107) ja se muodostuu jaetuista kokemuksista sekä niiden käsittelystä (Kaivola 2003, s. 18). Komun (2018) mukaan: ”Toimintakulttuurin tekevät yhteisössä työskentelevät itse”.

Toimintakulttuuri kehittyy tietoisesti ja tiedostamatta (POPS, 2014, s. 26) ja sitä voi muokata hyvin pienilläkin teolla (Komu, 2018). Onnismaa (2010, s. 37) tuo myös esille, että kouluyhteisön onnistuneen kehittämisen eteen tulee valita tarpeeksi pieniä ja toteutuskelpoisia kehityskohteita, joiden kehittämiseksi tulee varata aikaa. Kehittämistä varten tarvitaan aktiivisia ja asiaa eteenpäinvieviä ihmisiä sekä rehtorin tukea. (Onnismaa, 2010, s. 37.) Kangas kollegoineen (2016, s. 91) tuo esille, että toiminnan kehittämisen vastuu on juurikin koulun johtajilla ja reh-

toreilla. Rehtorin merkitys koulun toimintakulttuurin rajojen puolustajana on tärkeä. Esimerkiksi opettajan vastuun ja velvollisuuksien rajaaminen on asia, johon rehtori toiminnallaan voi puuttua. (Komu, 2018.) Johtajilta vaaditaan hyviä ihmishuuhde- ja vuorovaikutustaitoja (Kaivola, 2003, s. 62) sekä kykyä kehittää ja tukea omaa työyhteisöään (Raina, 2012, s. 23). Johtajan on tärkeä herättää työntekijöissä tunne todellisen yhteistyön luomiseen ja kehittämiseen (Kaivola, 2003, s. 62). Toimintakulttuuria rakentaessa tulee pohtia työn tekemistä ohjaavia arvoja ja tavoitteita (Raina, 2012, s. 21). Koulun toimintakulttuurin tavoitteena on viedä eteenpäin oppilaan oppimisen, osallisuuden, hyvinvoinnin ja kestävän elämäntavan osa-alueita (POPS, 2014, s. 26). Yhteistyö on avain toimintakulttuurin kehittämiseen (Niemi L-M, 2016, s. 98).

Osana toimintakulttuuria on koulun sisäinen vuorovaikutus sekä yhteistyö. Avoin ja selkeä vuorovaikutus lisää tietoisuutta koulun tapahtumista, mikä taas helpottaa koulun aikuisten roolia oppilaiden päivittäisen koulutyön ja osallisuuden tukena. (Komu, 2018.) Koulun henkilökunnan välinen vuorovaikutus ja yhteistyö tukee siis toimintakulttuuria ja oppilaiden kehittymistä kohti hyvää vuorovaikutusta ja yhteistyötä (POPS, 2014, s. 27). Komu (2018) suosittelee yhteisiä kokouksia, joissa vaikutetaan ja päätetään koulun asioista, sitoudutaan päätöksiin ja näin kehitetään koulun toimintaa.

Yhteenveto

Tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen muodostavat luvut koulunkäynninohjaajasta sekä alkuopetuksesta ja yhteistyöstä. Luvut ja niiden käsittelemät aiheet kietoutuvat toisiinsa, koska tutkittavana ammattiryhmänä tutkielmassa on koulunkäynninohjaajat ja heidän välinen yhteistyönsä luokanopettajien kanssa alkuopetuksessa. Teoreettisen viitekehyksen luettuaan lukijalla tulisi nyt olla selkeä kuva siitä, mitä ammattiryhmää tutkitaan, missä kontekstissa tutkitaan ja mikä tutkittava ilmiö on. Seuraavassa luvussa esitellään tämän tutkielman tutkimustehtävä ja tutkimusta ohjaavat tutkimuskysymykset.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien välistä yhteistyötä alkuopetuksessa. Tarkoituksena on selvittää, minkälaisia käsityksiä kahdella eri ammattiryhmällä on alkuopetuksessa tapahtuvasta yhteistyöstä. Tutkimuksen pääpaino on alkuopetuksen yhteistyön käsityksissä. Lisäksi tutkimustehtävänä on selvittää, miten luokanopettajat ja koulunkäynninohjaajat kehittäisivät alkuopetuksen yhteistyötä. Yhteistyön kehittämisen tutkiminen tukee luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yleisiä käsityksiä alkuopetuksen yhteistyöstä.

Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on yhteistyöstä alkuopetuksessa?
2. Miten luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyötä alkuopetuksessa voisi kehittää?

Tutkimuskysymyksiin vastaaminen toteutetaan laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen haastattelemalla sekä luokanopettajia että koulunkäynninohjaajia.

5 Tutkimuksen toteutus

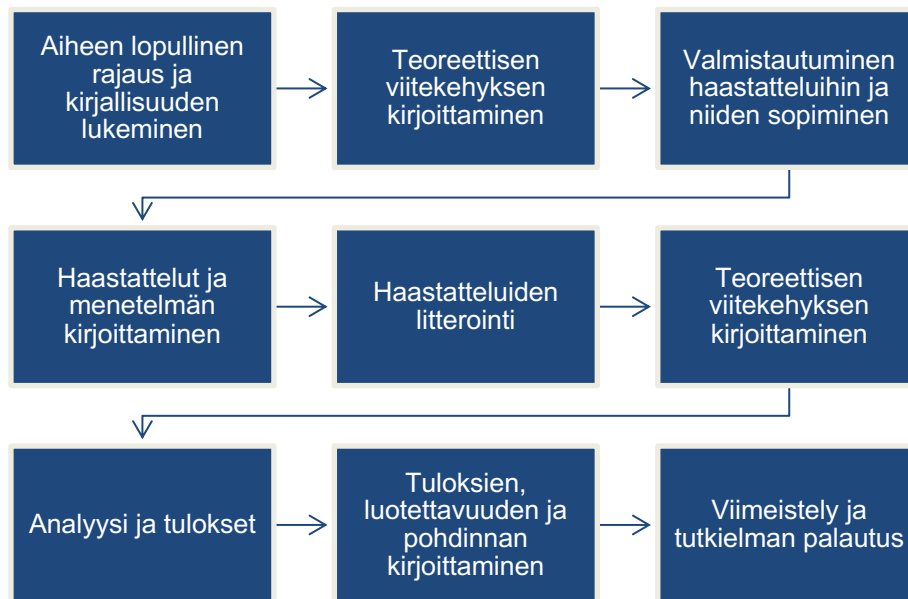
Tässä luvussa kuvataan tämän tutkielman toteutus, jotta lukija saa selkeän kuvan siitä, miten tutkielman tulokset on tuotettu. Tutkielman tarkasti kuvattu toteutus on tutkielman luotettavuuden kannalta merkittävää. Ensimmäisenä tässä luvussa esitellään tutkielmaan valittua tutkimusmenetelmää, aineiston hankintaa ja lopuksi tuotetun aineiston analyysia. Lopulliset analyysit eli tutkielman tulokset ovat tutkielman lopussa liitteenä (liitteet 5 & 6). Tätä tutkielmaa toteutettiin maaliskuusta 2021 elokuun 2021 alkuun asti pääkaupunkiseudulla.

5.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkielma on toteutettu laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Laadullisen tutkimuksen tehtävänä on antaa selkeä analyysi puheessa, kirjoitetussa tekstissä tai kuva-aineistossa olevista merkityksistä ja niiden suhteista (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2013, s. 80). Hajanaisesta informaatiosta on tavoitteena tehdä siis lukijalle selkeää ja mielekästä luettavaa (Eskola & Suoranta, 1998, 4. luku). Laadullisessa tutkimuksessa valitaankin usein tutkittavaksi aihe, jota yritetään enemmänkin selittää kuin yleistää (Alasuutari, 2011, s. 237). Kiviniemi (2015, s. 78) kuvaa laadullista tutkimusta tutkittavan ilmiön käsitteellistämiseksi jonkin tietyn teorian testaamisen sijaan. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 1. luku) kertovat laadullisen tutkimuksen tavoitteena olevan perusteellisen analyysin ja kattavan käsitteellistämisen saavuttaminen. Laadullisen tutkimuksen tieteellisyys perustuu edellä mainittujen mukaan tutkittavien tapauksen laatuun määrän sijasta (vrt. määrällinen tutkimus).

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat merkitysten keskeisyys, subjektiivisuus, kokemuksen huomioiminen sekä tutkijakeskeisyys (Ronkainen ym., 2013, s. 81–82). Laadullinen aineisto on tunnistettavissa sen monitasoisuuden ja ilmaisullisen rikkauden kautta (Alasuutari, 2011, s. 84). Kaikkosen (1999, s. 432) mukaan laadullinen tutkimus on jatkuvaa tulkinnan prosessia, jossa tulkinta kulkee mukana jokaisessa tutkimuksen eri vaiheissa. Laadullinen tutkimus antaaakin tutkijalle vapautta tehdä tutkimusta joustavasti (Eskola & Suoranta, 1998, 1.luku). Seuraavalla sivulla olevassa kuviossa 1. on esitetty tämän tutkielman prosessin

eteneminen vaihe vaiheelta. Vaikkakin kuviossa vaiheet on esitetty selkeästi toisistaan seuraavina, on osan vaiheiden kanssa ollut päällekkäisyyksiä. Esimerkiksi haastatteluiden litterointia sekä teoreettisen viitekehyksen kirjoittamista tehtiin samanaikaisesti. Myös kirjallisuutta luettiin lähtökohtaisesti koko tutkimusprosessin ajan, aina kun nähtiin tarpeelliseksi saada varmistusta tutkimuskirjallisuudesta tai kun tutkielmaan haluttiin löytää lisää lähteitä.



Kuvio 1. Pro gradu -tutkielman eteneminen

5.2 Aineiston hankinta

Tämän tutkielman aineisto muodostuu sekä luokanopettajien että koulunkäynninohjaajien haastatteluista. Aineiston hankinta eli yksilöhaastattelut toteutettiin toukokuussa 2021 etäjärjestelyin Zoom-palvelun kautta. Tässä kappaleessa käsitellään tarkemmin, miten haastateltavat hankittiin sekä miten itse haastattelut toteutuivat. Tarkoituksena on antaa lukijalle mahdollisimman selkeä kuva tutkimuksen aineiston hankkimisesta lisätäkseen tutkielman luotettavuutta.

5.2.1 Haastateltavien hankkiminen ja haastateltavat

Sosiaalista mediaa käytettiin yhtenä tämän tutkielman tutkimuksen välineenä. Valli ja Perkkilä (2015, s. 116) määrittelevät sosiaalisen median tutkimuksen välineeksi silloin, kun sen avulla esimerkiksi hankitaan aineiston tuottamista varten

haastateltavia sopivasta kohderyhmästä. Tässä tutkielmassa haastateltavat löydettiin kahden eri facebook-ryhmän kautta: *Koulunkäynninohjaaja* ja *al-ku-o-pet-ta-jat* -ryhmistä. Tätä samaista Koulunkäynninohjaaja -ryhmää ovat esimerkiksi Eskelinen ja Lundbom (2016, s. 50) hyödyntäneet osana koulunkäynninohjaajia käsittelevän artikkelinsa empiiristä tutkimusta. Koulunkäynninohjaaja -ryhmästä tavoiteltiin 4–5 koulunkäynninohjaajaa haastateltavaksi ja al-ku-o-pet-ta-jat -ryhmästä tavoiteltiin 4–5 luokanopettajaa haastateltavaksi. Haastateltavien saamiseksi facebook-ryhmiin laitettiin hakuteksti (liite 1) ja hakukuva (liite 2), joiden avulla mahdollisten haastateltavien huomio toivottiin saavan. Hakutekstissä kerrottiin haastateltavien kriteerit sekä tietoa tutkimuksesta sekä haastattelusta. Haastateltavien kriteerit ovat esillä myös taulukossa 1. Kriteereiden tarkoituksena oli varmistaa, että kaikki haastateltavat sopivat tähän tutkielmaan haastateltavaksi. Tässä tutkielmassa haluttiin nimenomaan haastatella sekä päteviä luokanopettajia että päteviä koulunkäynninohjaajia. Laadullisessa tutkimuksessa merkityksellistä on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, mikä on helpompaa saavuttaa, kun haastateltavana olevat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Pätevällä ammattilaisella on siis ainakin koulutuksen kautta saatu tieto työstään. Haastateltavien pätevyys oli tärkeää myös tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen takia, jossa käsiteltiin koulunkäynninohjaajan koulutusta, sekä aineiston saatavien tulosten ja teoreettisen viitekehyksen mahdollisten yhteneväisyyksien vuoksi.

Taulukko 1. Haastateltavien kriteerit

Luokanopettaja	Koulunkäynninohjaaja
Pätevä luokanopettaja (Kasvatustieteiden maisteri tai vastaava koulutus luokanopettajan monialaiset opinnot käyneenä)	Pätevä koulunkäynninohjaaja (kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinto tai erikoisammattitutkinto)
Opettaa 1–2lk tällä hetkellä	Ohjaa (osan työajasta) 1–2lk tällä hetkellä

Yhteydenottoja mahdollisilta haastateltavilta tuli yhteensä 28, joista haastattelut sovittiin 5 koulunkäynninohjaajan ja 5 luokanopettajan kanssa. Tutkielmassa päädyttiin haastattelemaan molempien ammattiryhmien edustajia 5 eli yhteensä haastateltavia oli 10. Tutkielmaan osallistuminen sai niin suurta kiinnostusta, että haastatteluita haluttiin toteuttaa niin monta kuin tutkijan resurssit ja tutkielman laajuus antoivat myöden. Haastateltavat valittiin sekä viestien tulojärjestyksessä

että useamman viestin samaan aikaan tullessa satunnaisessa järjestyksessä. Tärkeintä oli, että kaikki haastateltavat täyttivät tutkielman kannalta vaadittavat kriteerit. Haastateltavien taustatiedot ovat esillä taulukossa 2. Taustatiedot ovat esitetty taulukossa satunnaisessa järjestyksessä, eli esiintymisjärjestys ei noudata samaa järjestystä kuin toteutuneet haastattelut. Tällöin ainoastaan tutkielman tekijä on tietoinen haastattelujärjestyksestä ja haastateltavien taustatiedoista. Luokanopettajista käytetään lyhennettä ”Lo” ja koulunkäynninohjaajista lyhennettä ”Ko”. Lyhenteen perässä oleva numero tuo eroavaisuutta haastateltavien lyhenteiden kesken. Nämä samat lyhenteet ovat myös käytössä tämän tutkielman tulososiossa. Kaikki haastateltavat olivat ammattiinsa nähden päteviä ja monella oli myös lisäkoulutusta kasvatusalalta sekä muilta aloilta.

Taulukko 2. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltava	Lo1	Lo2	Lo3	Lo4	Lo5	Ko1	Ko2	Ko3	Ko4	Ko5
Työvuodet	20	15	10	20	1	14	15	20	13	15
Alkuopetusvuodet	15	7	9	7	2	11	10	10	4	10

Kaikille haastateltaville lähetettiin sähköpostitse Zoom -kutsu etähaastatteluun, haastattelukysymykset (liite 3) sekä tietoa tutkimuksesta ja haastattelusta (liite 4). Haastattelukysymykset haluttiin lähettää haastateltaville etukäteen, jotta haastateltavien olisi mahdollista orientoitua ja pohtia haastattelun aiheita. Myös Tuomi ja Sarajarvi (2018, s. 85) huomauttavat, että on perusteltua antaa haastateltavalle etukäteen haastattelukysymykset, koska koko haastattelun tarkoitus on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Itse haastattelurunkoa oli työstetty useampi viikko sekä kysytty tutkimuksen ulkopuolisilta henkilöiltä palautetta kysymysten tarpeellisuuteen ja niiden selkeään muotoiluun. Ennen varsinaisia haastatteluja tutkimuksen tekijä oli myös toteuttanut useamman esihaastattelun Zoom -palvelun kautta eri henkilöiden kuin haastateltavaksi tulleiden kesken. Tämän tarkoituksena oli tarkistaa haastattelussa käytettävän tekniikan toimivuus Eskolan ja Vastamäen (2015, s. 40) ohjeistuksen mukaan.

5.2.2 Teemahaastattelu haastatteluna

Haastattelut toteutettiin teemahaastattelun keinoin. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa kaikkien haastateltavien kanssa läpikäydään samat teemat (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 47–48). Teemahaastattelu siis rakentuu etukäteen päätettyjen teemojen ja niitä tarkentavien kysymysten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Strukturoituun haastatteluun verrattuna teemahaastattelussa ei ole tarkkaa kysymysten järjestystä, vaan haastattelija haastattelun aikana katsoo, että jokainen teema on käyty läpi. Haastatteluiden kesken eri teemojen järjestys ja laajuus voi siis vaihdella. (Eskola & Suoranta, 1998, 3. luku.)

Tässä tutkielmassa tehtiin valmiit haastattelukysymykset, jotka toimivat tukena keskusteltaessa haastateltavien kanssa eri teemoista. Vaikka huolellisesti pohditut kysymykset olivat valmiina ja ennen haastattelua lähetetty haastateltaville, ei kaikkia kysymyksiä käyty haastatteluissa läpi. Olennaisinta oli keskustella eri teemoista, niin että haastateltavan ääni tulee kuuluviin. Tutkijan tehtävänä tietenkin oli kuunnella ja seurata, että jokainen teema tulee läpikäydyksi, mutta muuten haastatteluissa edettiin aina haastateltavan ajatusten mukaisesti. Haastatteluiden teemat olivat haastateltavan taustatiedot, yhteistyö yleisesti, yhteistyö alkuopetuksessa ja yhteistyön kehittäminen. Teemahaastattelun hyöty haastattelumenetelmänä on se, että se vapauttaa tukijan haastattelijan roolista ja päästää haastateltavien omat tulkinnat ja merkitykset keskeiseen rooliin (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 48). Tämän vuoksi tässä tutkielmassa haluttiin hyödyntää juuri teemahaastattelua.

Eskolan ja Vastamäen (2015, s. 32–33) ohjeiden mukaan haastattelutilanteesta koetettiin luoda mahdollisimman miellyttävä tilanne haastateltavalle keskustelemalla ensin yleisesti haastattelusta ja säästä, ennen itse varsinaista haastattelua. Kuulan (2006, s. 64) mukaan tutkittaville tulee antaa tietoa siitä, miten ja kuka käyttää tuotettua aineistoa sekä kuinka kauan aineistoa säilytetään. Tämä informaatio voidaan antaa niin suullisesti kuin kirjallisestikin (Kuula 2006, s. 102–103). Ennen itse haastattelun alkamista haastateltaville kerrottiin sähköpostilla lähetetyn kirjallisen tiedon lisäksi vielä suullisesti tutkimuksesta sekä aineiston käytöstä

ja yksittäisen vastaajan anonymiteetistä. Lisäksi haastateltavia motivoitiin Kuulan (2006, s. 105) ohjeistuksen mukaan kertomalla, mitä hyötyä tutkimuksen tuloksista on. Haastateltaville annettiin ennen haastattelua mahdollisuus esittää kysymyksiä, minkä lisäksi korostettiin, että haastateltavalla on oikeus esittää kysymyksiä tai kieltäytyä vastaamasta. Kuulan (2006) ohjeistuksen mukaan haastateltaville annetaan mahdollisuus suostua tutkimukseen vasta kun he ovat saanut tarvittavat tiedot tutkimuksesta. Haastatteluista tuotettuihin aineistoihin riittää suullinen suostumus kirjallisen informoinnin lisäksi. (Kuula, 2006, s. 107, 117, 119.) Ennen haastattelun aloittamista kaikilta haastateltavilta pyydettiin ja saatiin suostumus haastatteluun sekä haastattelun nauhoittamiseen.

Haastattelut kestivät vaihdellen 20 minuutista 55 minuuttiin, keskimäärin noin 35 minuuttia. Luokanopettajien haastattelut kestivät useimmiten pidempään kuin koulunkäynninohjaajien. Kaikki haastattelut nauhoitettiin Zoom -palvelun avulla, josta muodostui sekä videotallenne että äänitallenne. Lisäksi haastatteluista nauhoitettiin varatallenne eri laitteelle. Haastatteluiden aikana oli samaan aikaan päällä Microsoft Office Word -ohjelman sanele -ominaisuus, joka kirjoitti valmista tekstiä haastateltavan sekä haastattelijan puheesta. Haastatteluiden jälkeen Microsoft Officen Word -ohjelmaan sanelun kautta tullutta tekstiä muokattiin entistä ymmärrettävään muotoon. Tässä oli siis kyseessä litterointi eli haastatteluaineiston puhtaaksi kirjoittaminen. Käytetyn Word -ohjelman ansiosta litterointi helpottui huomattavasti ja tekstin muokkaamisessa oli kyseessä enemmänkin puhujan ja virkkeiden erottamisesta toisistaan, sekä tiettyjen tekstiotteiden varmentamisesta tallenteilta. Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttaa se, millaisiin yksityiskohtiin analyysissä kiinnitetään huomiota (Alasuutari, 2011, s. 85). Tässä tutkielmassa litterointi oli hyvin kevyttä, tutkimuksen kannalta tärkeintä oli, että tekstistä erottuu selkeästi luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien käsitykset ja kokemukset.

Kaikkien haastatteluiden ollessa täysin ymmärrettävässä kirjallisessa muodossa litteroituna, hävitettiin pysyvästi haastatteluista kertyneet video-, ääni- ja varatallenteet. Myös tässä kohtaa kaikki haastattelutekstit yhdistettiin toisiinsa yhdeksi isoksi tiedostoksi ja aineisto anonymisoitiin. Aineistosta poistettiin kaikki tutkimuksen kannalta lopulta tarpeeton tieto, eli esimerkiksi haastateltavien syntymävu-

det ja myös osa muista taustatiedoista. Litteroidut tekstit asetettiin samaan tiedostoon sattumanvaraisessa järjestyksessä, joka ei siis noudattanut samaa järjestystä missä haastattelut tehtiin. Litteroitua aineistoa aineiston analyysiä varten muodostui 90 sivua fontin koon ollessa 12 ja rivivälin 1.5. Aineistosta siis muodostui tyypillinen laadullinen aineisto eli digitaalisesta muodosta litteroitu haastatteluaineisto (Rantala, 2015, s. 109). Loput erillisinä tiedostoina olleet haastatteluaineistot hävitettiin pysyvästi.

Vaikka aineistosta poistettiin tunnistettavia taustatietoja, jätettiin erilliselle tiedostolle ylös kaikkien haastateltavien sähköpostiosoitteet. Tutkittavien osoitetiedot voi säilyttää erillisessä tiedostossa, mikäli tutkittaville on luvattu lähettää valmis julkaisu (Kuula, 2006, s. 111). Tämän tutkielman tapauksessa haastateltavilta oli kysytty kiinnostusta lukea valmis pro gradu -tutkielma ja kiinnostusta osoittaessaan haastateltavan sähköpostiosoite kirjoitettiin muistiin erilliselle tiedostolle.

5.3 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Tässä tutkielmassa tuotettu aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi sopii erilaisten dokumenttien systemaattiseen analysointiin ja sen avulla ilmiöitä pyritään kuvata yleisessä ja tiivistetyssä muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Tarkoituksena on siis kuvata aineistoa helpommin tulkittavassa muodossa (Salo, 2015, s. 169). Sisällönanalyysi pohjautuu ajatukseen tutkijan omasta tulkinnasta ja päättelystä, jossa eteneminen tapahtuu alkuperäisestä aineistosta kohti käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Sisällönanalyysi siis perustuu tutkijan itse antamiin merkityksiin, jotka tutkija itse kokee tärkeiksi tai keskeisiksi suhteessa tutkimustehtävään (Kaikkonen, 1999, s. 433). Vaikka sisällönanalyysi on yksinkertainen tapa analysoida aineistoa, asettaa se haasteita myös jo pitkään laadullista tutkimusta tehneelle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 145).

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 121). Tässä tutkielmassa päädyttiin käyttämään aineistolähtöistä sisällönanalyysia, sen sopiessa parhaiten tämän

tutkielman ja aineiston analysointiin. Eskola ja Suoranta (1998, 1. luku) suosittavat aineistolähtöistä analyysia etenkin silloin kun tavoitteena on saada perustietoa jostakin ilmiöstä. Tämän tutkielman tavoitteena oli saada ymmärrystä alkuopetuksen yhteistyöstä ja sen kehittamisestä, jolloin aineistolähtöinen sisällönanalyysi valikoitui parhaimmaksi analyysitavaksi. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ei ole mahdollista etukäteen määritellä luokkien määrää ja tasoja, koska analyysi on täysin riippuvainen itse aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi jaetaan kolmeen vaiheeseen: aineiston pelkistämiseen, aineiston ryhmittelyyn sekä teoreettisten käsitteiden luontiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122).

Tässä tutkielmassa analyysi toteutettiin analysoimalla ensin ensimmäinen tutkimuskysymys vaihe vaiheelta tuloksiin asti, jonka jälkeen sama toistettiin toiseen tutkimuskysymyksen kohdalla. Ronkaisen ja kollegoiden (2013, s. 124) ohjeistuksen mukaan itse analyysi alkoi aina siitä, että aineistoon yritettiin tutustua ilman ennakkoajatuksia. Litteroituun aineistoon paneuduttiin lukuisia kertoja ennen varsinaisen analyysin aloittamista eli aineistoa siis luettiin monta kertaa läpi. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123–124) mukaan analyysin ensimmäisen vaiheen eli pelkistämisen vaiheen tavoitteena on erottaa tutkimuksen kannalta olennainen ja epäolennainen tieto. Aineistosta etsitään tutkittavaan aiheeseen liittyviä ilmauksia, ja samantyylliset ilmaukset esimerkiksi värikoodataan. Kaikki ilmaukset alkuperäisessä muodossa siirretään eri tiedostolle ja ilmauksille listataan pelkistetympi ilmaus, joka tiivistetysti kuvaa alkuperäistä ilmausta. Yhdestä alkuperäisestä ilmauksesta voi muodostua useampia pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124.)

Rantalan (2015, s. 110, 112) mukaan aineiston koodaamisella eli aineiston jäsentämisellä on tutkimuksen laadun kannalta suuri merkitys, se on aineiston systemaattista jäsentelyä. Tässä tutkielmassa pelkistämistä tehtiin värikoodaamalla mahdollisia tutkimuskysymyksiin liittyviä, olennaisia ilmauksia. Aineisto luettiin useamman kerran läpi, jotta kaikki sopivat ilmaukset tulisivat huomatuksi. Tämän jälkeen värikoodatut ilmaukset siirrettiin erilliselle tiedostolle ja jokaiselle ilmaukselle annettiin yksi tai useampi pelkistetympi nimi. Koodaamiselle ja pelkistettyjen

ilmauksien nimeämiselle annettiin aikaa, erityisesti pelkistettyjen ilmauksien nimeämisiä pohdittiin huolella. Pelkistettyjen ilmausten haluttiin olevan tiivistettyjä, mutta myös alkuperäistä ilmausta kuvaavia ja kunnioittavia. Alla olevassa taulukossa 3 näkyy esimerkkinä miten kolmesta eri alkuperäisestä ilmauksesta luotiin pelkistetyt ilmaukset. Tämä esimerkki analyysin pelkistämisvaiheesta on ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten analyysistä.

Taulukko 3. Esimerkki analyysin pelkistämisvaiheesta

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Alkuopetuksessa suola ja sokeri on tämä yhteistyö ohjaajan kanssa. Se on ihan välttämättömyys ja sitä ilman ei tosiaan niin nykyisellään ei tule toimeen." (Lo1)	Ohjaajaa tarvitaan Ilman ohjaajaa ei pärjää
"Ihmettelen, että miten tätä työtä pystyy tekemään ilman koulunkäynninohjaajia oikeasti ja ainakaan ekalla luokalla." (Lo5)	Ohjaaja opettajan työn kannalta välttämätön Ensimmäisellä luokalla ohjaajaa tarvitaan
"Jos lähdetään vaikkapa retkelle tai johonkin tai ulkona opitaan, niin siinä toki se lisäaikuiset on aina hyvä olla siinä paikalla." (Lo3)	Retkellä tai ulkona tarvitaan lisäaikuisia

Aineiston toisessa vaiheessa eli ryhmittelyvaiheessa pelkistetyt ilmaukset luetaan läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Jos ilmauksissa löytyy esimerkiksi samaan ilmiöön viittaavia aiheita, ryhmitellään nämä käsitteet samaksi alaluokaksi. Alaluokalle annetaan nimi, joka kuvaa muodostuneen luokan käsitteiden sisältöä. Tässä kohtaa aineisto tiivistyy lisää, kun samaa tarkoittavat asiat yhdistetään ylempiin käsitteisiin. Ryhmittelyä jatketaan aineiston koosta riippuen muodostamalla tarvittaessa lisää yläluokkia, pääluokkia ja lopulta tutkittavaan aiheeseen vastaavaa kaikkia luokkia yhdistävää luokkaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125.)

Tässä tutkielmassa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvistä pelkistetyistä ilmauksista löytyi todella paljon samankaltaisuuksia. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla samankaltaisuuksia oli vähemmän. Ilmauksien ryhmittelyssä tuli olla tarkkana, jotta aineiston analyysi toteutuisi laadukkaasti ja aineiston alkuperäisiä lainauksia kunnioittaen, kuitenkin säilyttäen myös yhteyden tutkimuskysymyksiin. Aluksi samankaltaiset ilmaukset ryhmiteltiin isomman teeman alle, jonka jälkeen

ryhmittelyä tarkennettiin pienempiin ja tarkempiin teemoihin. Näin pystyttiin luomaan hyvin tarkkoja ryhmittelyitä, joista muodostui tarkasti nimettyjä alaluokkia. Alla olevassa taulukossa 4 näkyy esimerkkinä, miten pelkistetyistä ilmauksista luotiin alaluokkia. Kyseessä on siis ryhmittelyvaiheen ensimmäisen luokan muodostaminen, pelkistetyistä ilmauksista alaluokkiin. Alun perin nämä kaikki kolme luotua alaluokkaa olivat saman isomman teeman alla, josta ryhmittelyä tarkennettiin, kun huomattiin ilmauksien pienet eroavaisuudet ja toisaalta myös samankaltaisuudet. Vaikka alaluokat ovat hyvin toistensa kaltaisia, on niissä kuitenkin eroja, jonka mukaan ilmaukset voitiin erotella omiin luokkiinsa. Tummennettuna olevat ilmaukset ovat samoja ilmauksia, joita taulukossa 3 esiintyy. Esimerkki on jatkumoa ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten analyysistä.

Taulukko 4. Esimerkki analyysin ryhmittelyvaiheesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Ohjaaja on välttämätön Ilman ohjaajaa ei pärjää Ohjaaja on korvaamaton Ohjaaja on opettajan työn kannalta välttämätön	Ohjaajan välttämättömyys
Ohjaajaa tarvitaan Ymmärretään ohjaajien tarpeellisuus Ohjaaja on tarpeellinen Ohjaajalle on iso tarve alkuopetuksessa	Ohjaajan tarpeellisuus
Toinen aikuinen luokassa merkitsee paljon Ensimmäisellä luokalla ohjaajaa tarvitaan Retkillä ja tilaisuuksissa tarvitaan kahta aikuista Retkellä tai ulkona tarvitaan lisää aikuisia Ohjaaja toimii apukätenä Iso juttu, että on toinen aikuinen	Toisen aikuisen tarve

Analyysin viimeinen vaihe eli teoreettisen käsitteiden luomisen tavoitteena on päätyä erilaisten ilmauksien kautta teoreettisiin käsitteisiin ja lopulta johtopäätöksiin. Käytännössä tämä tarkoittaa, että aineiston ryhmittelyä eli luokkien muodostamista ja niiden yhdistelyä jatketaan niin pitkälle kuin mahdollista, kuitenkin koko ajan huomioiden, että pelkistettyjen ilmauksien ja muodostettujen luokkien polku aineiston alkuperäisiin ilmauksiin säilyy. Lopulta yhdistävän luokan muodostuksessa saadaan vastaus tutkittavaan kysymykseen ja tutkijan itse muodostamat käsitteet antavat kuvauksen tutkittavasta kohteesta. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 125–127.)

Tässä tutkielmassa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaaminen onnistui luomalla pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia, alaluokista yläluokkia, yläluokista pääluokkia ja pääluokista muodostui yhdistävä luokka. Analysointiin kului aikaa. Vaikka alaluokat nimettiin hyvin tarkasti analyysin ryhmittelyvaiheessa, oli seuraava haaste yhteneväisten alaluokkien ryhmittely yläluokiksi. Aluksi ryhmittely sujui nopeasti, mutta välttääkseen sisällönanalyysin haasteen eli Salon (2015, s. 170) mukaan liian suoraviivaisen luokittelun, tarkistettiin useampaan otteeseen, että alaluokkien ryhmittely yläluokiksi olivat yhteensopivia. Sisällönanalyysissa on olennaista, että ylimmistä luokista löytyy suora reitti alkuperäisilmauksiin. Tämän vuoksi alkuperäisilmauksien sekä pelkistettyjen ilmauksien tarkasteluiden jälkeen, joidenkin alaluokkien ryhmittelyä muokattiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatessa.

Lopulta kaikkiin muodostettuihin alaluokkiin saatiin luotua yhtenäiset ja loogiset ryhmittelyt, joiden mukaan ylä- ja pääluokkien nimeäminen oli helpompaa. Näin ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhdistäväksi luokaksi lopulta muodostui *alkuopetuksen yhteistyö*. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa 5 näkyy esimerkiksi, miten teoreettisia käsitteitä luotiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamista varten sekä nähdään esimerkki yhdestä pääluokasta ja siihen kuuluvista ylä- ja alaluokista. Esimerkki on samaa jatkumoa edellisten esimerkkien (taulukko 3 ja 4) kanssa.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaaminen onnistui muodostamalla pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia, alaluokista yläluokkia ja lopulta yläluokista saatiin muodostettua yhdistävä luokka. Yhdistäväksi luokaksi muodostui *alkuopetuksen yhteistyön kehittämistekijät*. Toisen tutkimuskysymyksen analyysin kohdalla analysointi ei vaatinut niin paljoa eri luokkia kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kanssa. Kuitenkin tässäkin tapauksessa analysointi vaati alaluokkien ryhmittelyn muokkaamista useampaan kertaan sekä pohtimista ala- ja yläluokkien nimeämistä varten.

Taulukko 5. Esimerkki analyysin teoreettisten käsitteiden luomisen vaiheesta

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Ohjaajan välttämättömyys Ohjaajan tarpeellisuus Toisen aikuisen tarve	Ohjaaja kiinteä osa arkea	Ohjaaja alkuopetuksessa	Alkuopetuksen yhteistyö
Yhteistyö luonteva osa arkea Ohjaaja osa arkea			
Ohjaaja tukitoimien mahdollistajana Ohjaaja opetuksen tukijana Ohjaaja pienryhmän kanssa Ohjaaja opettajan tukena	Ohjaaja mahdollistajana		
Ohjaaja työrauhan tuojana Ohjaaja luokan rauhoittelijana Ohjaaja havainnoiden tekijänä			
Ohjaajat erilaisia Ohjaaja äitihahmona	Ohjaajan laaja-alainen osaaminen		
Ohjaaja huomioi lapsia Lasten tunteiden huomioiminen Tunnetaitojen tärkeys			
Ohjaajan aktiivisuus Ohjaajan omatoimisuus			

Yhdessä muiden pääloukkien yhteistyön mahdollistajat ja yhteistyön erityispiirteet kanssa muodostavat yhdistävän luokan

Molempien tutkimuskysymysten tulosten analyysit löytyvät liitteenä tämän tutkielman lopusta (liitteet 5 ja 6). Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmat tutkielman saadut tulokset.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on alkuopetuksen yhteistyöstä sekä miten alkuopetuksen yhteistyötä voisi heidän mielestään kehittää. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla tutkimuskysymyksiin vastaaminen onnistui tiivistämällä, luokittelemalla ja ryhmittelemällä aineistoa, kuitenkin unohtamatta ilmauksien ja luokkien yhteyttä alkuperäiseen aineistoon. Tutkimusongelmiin vastataan omilla alaluvuillaan, minkä jälkeen on koottuna yhteenveto tutkimuksen tuloksista.

6.1 Alkuopetuksen yhteistyö

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on yhteistyöstä alkuopetuksessa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla yhdistäväksi luokaksi muodostui *alkuopetuksen yhteistyö*, joka rakentuu kolmesta eri pääluokasta: *ohjaaja alkuopetuksessa*, *yhteistyön mahdollistajat* ja *yhteistyön erityispiirteet*. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostunut sisällönanalyysi löytyy liitteenä tämän tutkielman lopusta (liite 5). Tutkimuskysymykseen vastatessa huomattiin, että luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien vastauksissa ei ollut suurta eroa, molemmat ammattiryhmät vastasivat hyvin samansuuntaisesti kysyttyihin kysymyksiin. Yhteistyön kannalta tämä on hyvä, koska kuten Raina ja Haapaniemi (2007, s. 134) toteavat, on olennaista, että yhteistyön tekijät ymmärtävät samalla tavalla yhteistyön ja määrittelevät sitä samankaltaisesti. Mikäli tuloksia puhuttaessa ei tuoda esille jommankumman ammattiryhmän ajatuksia, puhutaan yhteisesti kaikkien haastateltavien esille tuomista käsityksistä.

6.1.1 Ohjaaja alkuopetuksessa

Yksi alkuopetuksen yhteistyön muodostavista pääluokista on *ohjaaja alkuopetuksessa*. Haastateltavien vastauksista pystyi muodostamaan kolme eri yläluokkaa, jotka yhdessä muodostavat tämän pääluokan. Nämä kolme yläluokkaa ovat *ohjaaja kiinteä osa arkea*, *ohjaaja mahdollistajana* sekä *ohjaajan laaja-alainen osaaminen*. *Ohjaaja kiinteänä osana arkea* muodostuu sekä luokanopettajien että koulunkäynninohjaajien vastauksista tuoda esille ohjaajien välttämättömyys

alkuopetuksessa sekä ohjaajien ja opettajien yhteistyön luontevuus ja jatkuvuus osana arkea. Kaikkien paitsi yhden luokanopettajahaastateltavien puheissa nousi hyvin vahvasti ilmi, että ohjaajia tarvitaan alkuopetuksessa, ilman ohjaaja ei tulisi toimeen. Eskelisen ja Lundbomin (2016, s. 47) korostavat koulunkäynninohjaajien asemaa välttämättömänä osana koulun arkea. Moni koulussa tehtävä toiminta vaatii heidän mukaansa ohjaajien läsnäoloa. Takala (2005, s. 8) tuo myös esille, että alkuopetuksessa pienet oppilaat tarvitsevat enemmän apua. Alla olevissa sitaateissa huomataan, kuinka opettajat korostavat toisen aikuisten tarvetta ja ohjaajan välttämättömyyttä luokassa. Samankaltaisia ilmauksia haastatteluai-
neistossa oli useampia.

”Että se ohjaaja on joskus niin korvaamaton kun se yhteistyö on niin saumatonta, että jaetaan niitä tehtäviä.” (Lo4)

”Ainakin alkuopetuksessa niin koulunkäynninohjaajalla on tosi iso merkitys ja iso tarve. Nyt ainakin tälleen ekalla luokalla sen on huomannut, että sillä toisella aikuisella siinä luokassa siinä on ihan tosi iso merkitys” (Lo5)

Luokanopettajien korostaman ohjaajien tarpeellisuuden lisäksi sekä opettajat että ohjaajat toivat puheessaan esille yhteistyön jokapäiväisyyden ja sen, että ohjaaja on osa arkea. Yhteistyö opettajien ja ohjaajien välillä on päivittäistä kanssakäymistä. Lindholm (2008, s. 215) tuokin esille, että hänen työpaikallaan on ajatukse-
sena se, että sama ohjaaja toimii saman luokan kanssa. Tästä on hyötyä niin ohjaajalle, opettajalle kuin oppilaille. Alla olevissa sitaateissa on huomattavissa, miten luontevaksi osaksi arkea yhteistyötä ja ohjaajan läsnäoloa kuvataan.

”Pääsääntöisesti on koko ajan sitä yhteistyötä.” (Ko1)

”Se on ihan koko ajan sitä yhteistyötä, että siitä ku aamulla koulun ovet aukeaa, se lapsikatrass tulee sinne luokkaan, että se alkaa siitä ja sitten kun viimeiset on lähtenyt siihen se päättyy, että kyllä se on ihan joka vaiheessa ja joka välissä.” (Ko5)

”Ne oppilaatkin tietää sen että se ohjaaja tulee sinne joka päivä, että siitä on tullut niin semmoinen turvallinen rutiini, että tämä on nyt tämä meidän porukka ja täl-
leen mennään joka päivä”. (Lo5)

Ohjaaja mahdollistajana perustuu luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien kä-
sityksiin siitä, mihin kaikkeen ohjaajaa tarvitaan alkuopetuksessa ja mitä toimin-
toja ohjaaja läsnäolollaan tukee. Ohjaajan läsnäolo mahdollistaa monen asian, ja

toisaalta jos ohjaaja ei ole luokassa, jätetään esimerkiksi tietyt tukitoimet toteuttamatta. Ohjaajan läsnäolo taas mahdollistaa esimerkiksi kiinteiden rakenteiden luomisen osaksi viikoittaista arkea. Kaikkien luokanopettajien puheissa korostui ohjaajien tarpeellisuus tukitoimien mahdollistajana sekä opetuksen tukijana. Myös koulunkäynninohjaajat toivat esille tarpeellisuuttaan tuen mahdollistamisen kautta. Koulunkäynninohjaajien tarpeellisuus tuen mahdollistajana on yhteneväinen Takalan (2010b, s. 124) ajatuksiin siitä, että koulunkäynninohjaajia tarvitaan juuri inklusion ja tuen tarpeessa olevien oppilaiden takia. Myös Nurmen ja kollegoiden (2013, s. 78) mukaan koulunkäynninohjaajien läsnäolo mahdollistaa opettajan opetuksen laajemman eriyttämisen eri oppilaille. Toki koulunkäynninohjaajien ammattitutkintoonkin kuuluu opinto-osuuksia erilaisista oppijoista, tuen tarpeen tunnistamisesta sekä erilaisista tyyleistä ohjata (Opetushallitus, 2018a, s. 7–10). Alla olevista sitaateista löytyy esimerkki-ilmauksia, joissa ohjaajien roolia mahdollistajana tuodaan esille.

”Mulla on koko aika oikeastaan ohjaaja juuri sen takia että mä pystyn eriyttään eri luokka-asteiden hommat ja on ollut ykköselläkin.” (Lo4)

”Ohjaajat on monesti semmoisia että ne osaa mennä lähelle sitä lasta ja näyttää kädestä pitäen että miten tehdään. Ja ihan parastahan se on, nimenomaan sitä tukea sille lapselle, ohjaaja antaa mallin, mutta että maltaa olla tekemättä liikaa.” (Lo2)

”Mulla on oma ammattitaitoni, mä pystyn tavallaan jo automaattisesti ajattelemaan, että okei, että tässä mä voin tukea tätä oppilasta ja tuo oppilasta tarvitsee tukea nyt tässä ja tuo oppilasta tässä ja sitten seuraavassa jutussa taas sitten eri oppilaita tai miten minä tuen niitä.” (Ko3)

Tukitoimien mahdollistamisen ja opetuksen tukemisen lisäksi ohjaaja saattaa välillä olla oman pienryhmän kanssa, jota opettaa ja ohjaa. Monesti esimerkiksi yksilöllistettyä tukea tarvitseva oppilas saattaa työskennellä kahdestaan koulunkäynninohjaajan kanssa (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, s. 106) Lisäksi ohjaaja voi toimia myös opettajan tukena, esimerkiksi vastavalmistuneelle tai alkuopetukseen siirtyneelle opettajalle. Uudelle opettajalla tämä tuki on arvokasta, koska ohjaaja voi välittää opettajalle tarpeellista tietoa niin oppilaista kuin tutuista toimintatavoista (Lindholm, 2008, s. 215–216).

”Samaten ohjaaja voi siirtyä yhden oppilaan kanssa tai pienryhmän kanssa toiseen tilaan tekemään nyt mitä ikänäkin, lukemaan tai kirjoittamaan tai laskemaan.” (Lo1)

”Kun sä tuut ekaa kertaa tuolta isoilta niin voi ollakin, että jos se ohjaaja on ollut tuota niin kuin alkuopetuksessa niin voi ollakin niin päin, että se ohjaaja pystyy niinku sitä opettajaakin myös siinä kannattelemaan.” (Lo4)

Ohjaaja mahdollistaa myös läsnäolollaan paremman työrauhan luokkaan. Ohjaaja toimii rauhoittelijana ja havainnoiden tekijänä, mikä myös tukee opettajan tekemää opetustyötä. Myös Halápin ja Lindbäckin (2016, s. 45) mukaan koulunkäynninohjaajien läsnäolo tuo luokkaan työrauhaa.

”Se opettaja opettaa, mutta että kuinka se avustajaa/ohjaaja voi tukea siinä omalla työllään ja tavallaan huolehtia, että asiat soljuu, että on hyvä rauhallinen tilanne siellä.” (Ko5).

”Opettajalla on ne omat vastuut ja siitä opettamisesta ja siitä opetuksen laadusta, että mä on sitten siellä ne silmät ja korvat, jotka sitten tarkkailee sitä tilannetta ja sitten taas mahdollistaa sen, että se opetus sujuu, että se opettaja pystyisi keskittymään siihen opetukseen.” (Ko1)

Pääluokan *ohjaaja alkuopetuksessa* yläluokkien *ohjaaja kiinteä osa arkea* ja *ohjaaja mahdollistajana* lisäksi haastateltavien vastauksista oli mahdollista muodostaa *ohjaajan laaja-alainen osaaminen* luokka. Haastateltavien puheista pystyi havaitsemaan, miten ohjaajien rooli nähdään erilaisena eri tilanteissa ja puheissa todettiin ohjaajien olevan omia yksilöitään. Yksi opettaja ja yksi ohjaaja toivat molemmat esille esimerkkinä ohjaajien äidillisen piirteen. Myös Takala (2005, s. 10) tutkimuksessaan erotti yhdeksi ohjaajien kolmesta roolista juuri äitihahmon. Äidillisen piirteen lisäksi opettajat toivat esille ohjaajien osaamista huomioida lapsia, heidän tunteitaan ja antaa heille eri tavalla aikaa. Eskelisen ja Lindbomin (2016, s. 54) taas toivat tutkimuksessaan esille ohjaajien roolin emotionaalis-sosiaalisena kasvattajina, johon liitettiin oppilaiden tukena oleminen kuuntelemalla ja oppilaiden itsetuntoa vahvistamalla. Myös koulunkäynninohjaajien ammattitutkinnossa huomioidaan tunnetaidot (Opetushallitus, 2018a, s. 5). Tunnetaidot ja lapsen kohtaamisen taidot koettiin erittäin tärkeäksi osaamiseksi kahden eri luokanopettajan mukaan.

”Alkuopetuksen, että kuka ohjaajista sitten tulee alkuopetukseen, niin sehän on äitihahmothan on niitä.” (Lo1)

”Ohjaaja siinä mielessä katselee eri roolissa, elikkä hällä ei ole sitä pedagogista vastuuta, ei ole sillä tavalla vastuuta niitä oppimistuloksista, niin minusta tuntuu, että ne on monesti vapaampia, niillä on enemmän aikaa ja kapasiteettia huomioida lapsen kokemukset ja tunteet.” (Lo2)

”Samaten ohjaajatkin on erilaisia, mulle tunnetaidot, että lapset on tosi tärkeitä ja se, että millä tavalla lapsia kohdataan ja uran aikana on sattunut erilaisia ohjaajia luokkaan, niin sitten kun se ohjaaja ajattelee paljon samalla tavalla kuin minä, niin sellaisen kanssa on sujuvampi toimia.” (Lo3)

Ohjaajien erilaisuuden ja tunnetaitojen lisäksi ohjaajien laaja-alaiseen osaamiseen katsottiin kuuluvaksi ohjaajien aktiivisuus ja omatoimisuus. Takalakin (2010b, s. 129) korostaa ohjaajien tilannetajua. Opettajien puheessa erityisesti korostui puhe ohjaajien oma-aloitteisesta toiminnasta, joka nähtiin hyvänä ja toivottuna piirteenä. Myös Devecchi ja Rouse (2010, s. 97) tuovat esille itsenäisen työskentelyn onnistumisen osana yhteistyötä. Ohjaajan aktiivisuus näkyi esimerkiksi materiaalien tai ideoiden jakamisena opettajalle.

”Hyvän ohjaajan tunnusmerkkejä on tämä, että hän on aktiivinen. Hän näkee sen työn, mitä tarvitsee tehdä ja tarttuu siihen toimeen, ilman että minun täytyy erikseen sanoa.” (Lo1)

”Tämä on ollut ihan mahtavaa, että kun sun ei tarvitse kuin ajatella miten hommat voisi tehdä, niin toinen jo tekee ja niin kun on sun kanssa tekemässä paljon asioita ja jakamassa. Niinku huomioi oppilaita ja tekee huomioita oppilaista ja et välttämättä itse ei ehdi aina huomioida tai huomata kaikkea, koska keskittyy siihen opettamiseen.” (Lo4)

”No onnistunut yhteistyö on se, että se on sitä sanatonta, että mä oon jo tehnyt sen asian.” (Ko2)

6.1.2 Yhteistyön mahdollistajat

Alkuopetuksen yhteistyö rakentuu alkuopetuksen ohjaajan lisäksi *yhteistyön mahdollistajista*. Yhteistyön mahdollistajat jaettiin haastateltavien puheiden perusteella viiteen eri yläluokkaan: *viestintään, resursseihin, suunnitteluun, vahvuuksien hyödyntämiseen ja työpariin suhtautumiseen*. Yhteistyön mahdollistajat ovat kootusti esitettynä kuviossa 4 seuraavalla sivulla.



Kuvio 4. Yhteistyön mahdollistajat

Viestintää on monenlaista. Se voi olla keskustelua opettajan ja ohjaajan välillä, lyhyitä ajatustenvaihtoja, ohjaajan näkemysten huomioimista, sanaton viestintää sekä viestimistä Whatsappia tai Wilmaa käyttäen. Opettajan ja ohjaajan välisten keskustelun aiheet liittyvät usein oppilasasioihin, esimerkiksi luokan sosiaalisiin suhteisiin ja tukitoimiin. Opettaja kuuntelee ja huomioi ohjaajan ajatuksia ja näkemyksiä, tarkoituksena on yhdistää molempien ajatuksia. Yhteistyö vaatii Longan ja Vaaran (2016, s. 50) mukaan taitoa ja ymmärrystä muiden ajatuksia ja ideoita kohtaan, vaikkakin nämä saattavat olla joskus ristiriidassa omien ajatusten kanssa. Eräs opettaja kertoi hyödyntävänsä ohjaajan ajatuksia esimerkiksi luokan istumajärjestyksen tekoon. Yksi ohjaaja taas kertoi, että hän ja opettaja keskustelevat yhdessä oppilaaseen liittyvistä ajatuksista ja näkökulmista ennen HOJKS-palaveria. Nämä keskustelun hetket tai lyhyet ajatustenvaihdot käydään esimerkiksi leikin tai liikkumisen ohella, välitunnilla tai juuri ennen tunnin alkua. Jos koulupäivän aikana ei ole aikaa, niin asioista voidaan keskustella Wilman tai Whatsappin kautta. Soini kollegoineen (2016, s. 62) tuovat esille miten merkittävää työn kokemusten jakaminen kollegoiden kesken on. Kaksi opettajaa ja yksi ohjaaja nostivat myös esille sanattoman viestinnän, eli tilanteen, jossa molemmat ovat tietoisia siitä, mitä pitää tehdä ilman että asiasta täytyy puhua ääneen. Alla olevat sitaatit kuvaavat opettajan ja ohjaajan välistä viestintää, joka mahdollistaa yhteistyön.

"Keskusteluhetkiä huomiosta, että on huomannut oppilaasta jonkin asian ja käydään sitä keskustelua siitä, että olisiko syytä toimenpiteille." (Ko3)

"Mä oon yleensä luokassa heitä ennen ja mä oon siinä jo pystynyt aistiin, että millä fiiliksillä lapset tupsahtaa ovesta sisään, me aina kuitenkin vähän vaihdetaan siinä ennen tunnin alkua mitä tänään tulee ja onko jotain ihan ihmeitä." (Ko4)

"Meillä on ollut semmoisia säännöllisen epäsäännöllisesti istutaan vaikka kerran viikossa yksi tunti tai ainakin pari kertaa kuukaudessa, että miten meillä menee ja mihin asioihin kiinnitetään huomiota." (Ko5)

”Esimerkiksi niin kun istumajärjestys on sellainen minkä mä teen aina yhdessä koulunkäynninohjaajan kanssa, koska hän näkee sieltä luokan perältä ihan eri asiat mitä mä näen sitten taas luokan edestä niin sitten kun ne yhdistää niin tulee hyvä kombo ja sitten kaikki tällaiset että jos jollain on vaikka jotain kaveriasioissa ongelmaa, niitä voidaan pohtia yhdessä ohjaajan kanssa. Sit yleensä luokassa on aina ne tietyt avuntarvitsijat kun tarvii aina hiukan tuntiapua, niin se että koulunkäynninohjaaja siinä sitten heidän apunaan ja tietää ne tyypit ketkä tarvitsee apua ja millaista apua he tarvitsee.” (Lo5)

Resurssit olivat selkeä esille noussut teema sekä luokanopettajien että koulunkäynninohjaajien haastatteluissa. Pelkkä resurssit sana mainittiin useita kertoja haastatteluissa. Resursseilla tarkoitetaan työaikaa ja sen tuomia rajoitteita, koulumaailman hektisyyttä sekä ohjaajan käytettävyyttä. Resurssit mahdollistavat yhteistyön, mutta resurssien saatavuus on vaihtelevaa. Haastatteluissa esille nousi opettajien ja ohjaajien työajan erilaisuus. Harvoin on aikaa yhteiselle hetkelle keskustella ja suunnitella, koska heti koulupäivän loppuessa ohjaajien työpäivä joko loppuu tai he menevät iltapäiväkerhoon ohjaamaan. Yhteinen aika keskustelulle ja suunnittelulle on kuitenkin Takalan (2010b, s. 128) mukaan välttämätöntä resurssien maksimoimisen ja opetuksen parantamisen vuoksi. Lisäksi kouluarjen hektisyys lisää yhteisen ajan puutetta, mikä voi johtaa siihen, että yhteinen aika etsitään työajan ulkopuolelta. Leena-Maija Niemi (2016, s. 98) korostaa, että yhteistyön suunnittelu ja toteutus vaatii aikaa ja vakiintuneita rakenteita. Yksi ohjaaja toi esille hänen ja opettajan tekemän rajauksen siitä, ettei työasioita tuotaisi kotiin, vaan työasiat tehtäisiin työajalla. Tämä oli ainoa huomio työajan rajaamiseen, kun taas muutaman opettajan ja ohjaajan haastatteluissa ilmeni Whatsappin ja Wilman käyttäminen osittain myös työajan ulkopuolella.

”Siis koululla kun ei sitten taas iltapäivää, osa menee niin että sitten meillä ohjaajat on ne jotka järjestää iltapäiväkerhon niin ne mene sinne töihin, me suunnitellaan siis silloin kun me itse halutaan, niin jos siellä olisi ohjaajaa, niin ip kerhossa olisi vajaata, tämä on rahakysymys. Siihen ei ole resursseja, että he olisivat jatkuvasti mukana.” (Lo3)

Ja me ollaan selkeästi mun työparin kanssa tehtyä, että ettei työasioita enää sitten työpäivän päätteeksi kotona tehdä, että pyritään hoitamaan ne asiat siellä työpaikalla ja työaikana. (Ko2)

”Täytyy paljon suunnitella, ja tää on nyt sitten ihan koulukohtainen juttu, että minkä verran niitä resursseja antaa sille, että välillä se on sitä, että mennään yhdessä vaikka välituntivalvontaan ja siellä pihalla jutellaan, ja kaikki muut illat whatsapp laulaa tai sähköposti.” (Ko5)

Haastateltavien puheissa nousi esille myös ohjaajien käytettävyyden vaihtelevuus. Moni opettaja ja ohjaaja sanoi tällä hetkellä työskentelevänsä saman luokan parissa, mutta aiemmin työskentely on ollut vaihtelevaa, eivätkä kaikki esimerkiksi tiedneet millainen ohjaajan käytettävyys on seuraavan lukuvuoden aikana. Eroa on siinäkin, onko ohjaaja koko ajan käytettävissä vai käytettävissä vain osan viikon tunneista. Yksi opettajista toi esille, että on myös tilanteita, jossa ohjaajalle ei ole käyttöä. Syynä voi olla oppilaiden itsenäinen työskentely, esimerkiksi koetilanne. Takala (2007, s. 54–55) painottaakin ohjaajaresurssien oikeanlaista käyttöä.

”Nämä aina puhutut resurssit eli kuinka paljon sinulla on käyttää koulunkäynnin ohjaajia. Eli onko sinulla pysyvä koulunkäynninohjaaja vai onko sinulla tietyillä tunteilla koulunkäynninohjaaja, eli paljonko se (ohjaaja) on käytössä?” (Lo4)

”Meillä on silleen pyritty alusta asti, että meillä on joka luokassa ohjaaja.”(Ko1)

”Meillä on ollut vähän vaihtelevasti ohjaaja, että yleensä on saattanut olla jopa kaksi (ohjaajaa) meillä yhdessä käytössä, ja sitten joissakin tilanteissa myös me jaetaan meidän erityisopettajalle”. (Lo3)

Suunnitteluun liittyen oli huomattavissa monenlaisia käsityksiä ja ajatuksia. Esille nousi, että suunnittelutyötä tehdään yhdessä mutta myös se, että yhteiselle suunnittelutyölle ei ole aikaa. Suunnittelu nähdään pääsääntöisesti opettajien että ohjaajien toimesta opettajan työhön kuuluvana. Yksi ohjaaja onkin työpaikallaan pyytänyt, ettei yhdessä suunniteltaisi. Osa opettajista ja ohjaajista haluaisi kuitenkin suunnitella yhdessä, mutta yhteistä aikaa suunnittelulle ei ole. Nämä kaikki käsitykset ovat hyvin samansuuntaisia kuin Takalan (2005, s. 10–11) aiemmassa tutkimuksessa. Yksi opettaja myös nosti esille suunnittelun ja resurssien välisen yhteyden sekä pohdinnan siitä, onko ohjaajien mukaan ottaminen kaikista hyödyllisintä resurssien käyttöä resurssien eli ohjaajan käytettävyyden ollessa rajatuna. Eräs ohjaaja toi esille koulussansa ohjaajille varatun valmisteluajan suunnittelulle ja palaverille. Yhteinen aika keskustelulle ja suunnittelulle nähdään kuitenkin yhtenä yhteistyön mahdollistajina. Yhteistyö toimii parhaiten, kun aikaa yhteiselle suunnittelulle on (Takala, 2010b, s. 130). Toiminnan suunnittelu on myös osana koulunkäynninohjaajan ammattitutkintoa (Opetushallitus, 2018a, s. 5). Seuraavan sivun sitaateista ilmenee suunnitteluun liittyviä ilmauksia.

”Olen itse henkilökohtaisesti toivonut sitä niin, että me ei suunnitella hirveästi, vaan mä oon ajatellut, että kun opettaja on siinä vastuussa, niin opettajan tehtävä on miettiä se mun paikka siihen päivittäiseen rutiiniin.” (Ko3)

”No ei meillä varsinaista suunnittelu-aikaa kyllä ole yhteisesti luotu. Kun sitten taas ohjaajana sitten mulla on tietenkin aina kiire vaikka iltapäiväkerhoon. Opettaja jää sinne suunnittelemaan, mutta kyllä me joka väli hyödynnetään. Vessastakin huutaa toisille hei nyt mulle tuli tää idea mieleen.” (Ko4)

”Ohjaajille on pyritty sitä valmistelu-aikaa sinne lukujärjestykseen varaamaan. Meillä on semmoiset viikkopalaverit, missä mietitään sitä tulevaa viikkoa, niin sitten siinä yleensä kerätään niitä asioita mitä olisi hyvä tehdä etukäteen valmiiksi itse kellekin.” (Ko1)

”No ohjaajat on kyllä jonkin verran suunnittelussa mukana. Mutta kyllä se melkein menee silleen, että opettajat suunnittelee että mitä tehdään. Ja sitten vaan info-taan koulunkäynninohjaajalle.” (Lo5)

Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyö antaa mahdollisuuden *vahvuuksien hyödyntämiselle*. Sekä opettajat että ohjaajat toivat puheessaan esille, että yhteistyön avulla voi ja kannattaa hyödyntää eri ihmisten erilaisia vahvuuksia. Toisen näkökulmien, ideoiden ja vahvuuksien kuuleminen sekä hyödyntäminen antaa opetukselle lisää ja Takalan (2010b, s. 130) mukaan se vahvistaa yhteistyötä. Erityisesti haastatteluissa nousi esille ohjaajien omien taitojen, asiantuntijuuden ja ammattitaidon hyödyntäminen. Ohjaajalla saattaa olla esimerkiksi tietoa jostakin teemasta, ja tämän tiedon avulla hän voi hyödyntää opettajan opetusta. Luohela-Risteelä ja Meriläinen (2020, s. 67) kutsuvat tällaista tilannetta yhteisen opettajuuden muodostumiseksi. Moni opettaja nosti myös esille ohjaajien taidokkuuden taitoaineissa ja tämän taidon hyödyntäminen osana opetusta. Ohjaajien taidon hyödyntämistä osana opetusta voidaan myös kuvailla jaetuksi asiantuntijuudeksi. Kun molempien ammattiryhmien vahvuuksien hyödynnetään, on Takalan (2016, s. 131) mukaan opettajan ja ohjaajan välinen yhteistyö parhaimmillaan jaettua asiantuntijuutta.

”Mutta että käytetään niitä molempien vahvuuksia ja mielenkiinnon kohteita hyväksi ja siitä sitkeästi saadaan semmoinen paras mahdollinen lopputulema.” (Ko5)

”No siis onnistunut on se, kun opettajalla on joku idea, niin sitten ohjaaja niitä omia vahvuuksia mitä hänellä on niin rohkeasti kertoo niitä. Tai sitten ohjaajalla saattaa olla joku tosi mielenkiintoinen harrastus ja siitä on sitten, että onkin se ohjaaja ollut vähän niinku opettajan roolissa siellä ja se on niin kun opettaja on siinä sitten ohjaajan roolissa.” (Lo2)

”Ohjaaja periaatteessa opettaa sen, koska hän osaa sen niin paljon paremmin kun minä jotenkin, ja se sujuu tosi hienosti silleen.” (Lo1)

Viimeisenä yhteistyön mahdollistajana aineistosta oli muodostettavissa *työpariin suhtautuminen*. Työpariin suhtautumisella viitataan siihen, miten opettajat suhtautuvat ohjaajiin, miten henkilökemiat ja yhteistyökumppanit vaikuttavat yhteistyöhön sekä miten tasavertaista ja arvostavaa suhtautuminen työpariin on. Yhtä lailla, kun ohjaajiakin on erilaisia, ovat opettajat myös erilaisia yksilöitä. Opettajilla on erilaiset opetustyyliä, joita ohjaajien tulee osata lukea. Lisäksi osa opettajista suhtautuu eri tavalla ohjaajiin. Haring kollegoineen (2008, s. 22) tuovat esille luokanopettajan ammattiin yhdistettävän yksilöllisen asiantuntijuuden, mikä voi vaikuttaa opettajan tapaan suhtautua muihin ammattiryhmiin. On merkitystä, millä tavalla opettaja suhtautuu luokassa olevaan ohjaajaan, antaako opettaja ohjaajalle esimerkiksi aikuisen roolin ja vastuuta. Yksi opettaja toi esille, että jotkut opettajat saattavat rumasti käskyttää ohjaajia. Myös yksi ohjaaja toi esille, että koko työyhteisön suhtautumisella toisiin ammattiryhmiin on merkitystä. Furman kollegoineen (2004, s. 13–14) toteavat, että arvokas suhtautuminen toisia työntekijöitä kohtaan lisää motivaatiota ja halua onnistua työssään.

”Mä oon kahden opettajan kanssa toimin, he on persoonaltaan hyvin erilaiset. Mutta molempien kanssa sitä yhteistyötä on kiitettävästi.” (Ko4)

”Elikkä jos on oikeasti ammattitaitoinen ohjaaja ja työhön motivoitunut, niin hän lähtee siihen tiimikaveriksi opettajalle, ja sitten taas että opettaja osaa ottaa vastaan (ohjaajan avun).” (Lo2)

Opettajan suhtautumisen lisäksi yhteistyön mahdollistaa henkilökemiat ja yhteistyökumppanin vaikutus. Sekä opettajat että ohjaajat toivat esille, että henkilökehioiden kohtaaminen auttaa saavuttamaan yhteistyön tavoitteet. Myös Raina ja Haapaniemi (2007, s. 134) korostavat henkilökehioiden merkitystä yhteistyössä. Lapsetkin huomaavat, jos luokassa työskentelevien aikuisten kemiat eivät kohdata. Tämä voi yhden opettajan mukaan aiheuttaa lapsille epätietoisuutta esimerkiksi siitä, keneltä kysyä apua. Myös yhteistyökumppanin vaikutus ja sen mahdollinen valinta vaikuttaa yhteistyöhön. Toki harvemmin koulumaailmassa on tilaisuus siihen, että oman työparin saisi valita. Kuitenkin tutun työparin kanssa työskentely helpottaa yhteistyötä, kun resursseja ei tarvitse käyttää uuden ihmisen ja hänen työtapojen tutustumiseen. Samojen ihmisten kanssa työskentely

tiivistää haastateltavien mukaan yhteistyötä. Yksi opettaja ja kaksi ohjaaja käyttivät jopa sanontaa ”kuin vanha pariskunta” kuvaillessaan yhteistyötään.

”Me kaikki ollaan koulutettuja ihmisiä, tullaan toimeen kaikkien kanssa ja näin, mutta minun työurallakin on käynyt myös niin, että ihan samalla tavalla kun yhteisopettajuudesta, niin siinä tietyllä tavalla henkilökemiatkin on kyseessä.” (Lo3)

”Mä olen niin kauan tehnyt tässä samassa paikassa töitä, oon 11 vuotta nyt saman opettajan kanssa ja meillä vielä henkilökemiat käy hirmu hyvin yksiin, että meillä on alusta asti oikeastaan ollut semmoista, että me toimitaan siellä luokassa työparina. Se lähtee molemmista se ajatus ja se on luontevaa molemmille. Asioita suunnitellaan tosi paljon yhdessä.” (Ko1)

”Tavallaan et se on semmoista, että kyllä siinä oppii sen opettajan tuntemaan, kun tekee saman opettajan kanssa monta vuotta oon tehnyt. Niin oppii tuntemaan sitten tavat ja sen, että mitä hän haluaa.” (Ko2)

Lopuksi, yhteistyön olennaisena mahdollistajana on toisen tasavertainen kohtelu, joka nousi puheista esille niin opettajien ja kuin ohjaajien puolesta. Ideaalia olisi välttää turhia valta-asemia ja kohdella kaikkia tasavertaisina aikuisina. Jokinen ja Närhi (2008, s. 4) painottavat toisen ammatillisuuden näkemistä ja arvostamista sekä Kontu ja Takala (2010, s. 110) tasa-arvoista toimintaa. Hyvä esimerkki tästä oli kahden eri opettajan esille tuoma kokemus siitä, että kun lapsi on oppinut lukemaan, voi hän esitellä uuden taitonsa kummalle tahansa luokassa olevalle aikuiselle. Arvostus ja kunnioitus toisen tekemää työtä kohtaan on tärkeää. Lisäksi useampi koulunkäynninohjaaja nosti esille tärkeänä aspektina luottamuksen toista kohtaan. Alla olevista sitaateista on huomattavissa sekä opettajien että ohjaajien puheissa esille tuleva aikuisten tasavertainen kohtelu.

”Ei tulisi niitä hierarkia juttuja turhaan, vaan me oikeasti aidosti haluttaisiin yhdessä tiiminä onnistua vaikka se rooli on eri. Olen sanonut aina luokassa oppilaille, että ihan samaa sanooko opettaja vai ohjaaja niin me ollaan kaksi aikuista molempia sana niinku painaa.” (Lo2)

”Alkuopetuksessa, kaikista konkreettisista hoksata, että nyt joku lapsi oppii oikeasti lukemaan ja sitten kun hän pääsee sitten lukemaan sitä mulle tai ohjaajalle, että tällaisetkin tilanteet tosiaan, sitten kun meitä on useampi siellä luokassa, niin sitten kumpi vaan meistä voi olla se kumpi kuuntelee.” (Lo3)

”Se asenne, että me ollaan kaikki täällä samalla viivalla ja kaikki ollaan niitä oppilaita varten kyllä. Saa sen kuvan, että sitä minun työtä arvostetaan. Että se työpanos on tärkeä.” (Ko1)

”Puhun mielelläni aikuisista, mä aina ajattelen, että me ei ehkä niin tehdä silleen eroa mun omassa työssä, että kumpi on opettaja ja kumpi on se tavallaan ohjaaja.” (Ko5)

6.1.3 Yhteistyön erityispiirteet

Alkuopetuksen yhteistyö rakentuu *alkuopetuksen ohjaajan ja yhteistyön mahdollistajien* lisäksi *yhteistyön erityispiirteistä*. Nämä erityispiirteet olivat havaittavissa haastateltavien puheista, ja koskevat *yhteistyötä vahvistavia* sekä *heikentäviä tekijöitä* että *alkuopetukselle ominaisia piirteitä*. Sekä luokanopettajat että koulunkäynninohjaajat nostivat samoja käsityksiä esille tässäkin tapauksessa.

Yhteistyötä vahvistaa yhteiset toimintatavat ja saman päämäärän tavoittelu sekä tyytyväisyys työtä ja yhteistyötä kohtaan. Yhteiset arvot, toimintatavat ja tapa toimia vaativat yhteistä, sovittua linjaa. Takalan (2007, s. 55) mukaan lasten kanssa työskentelevien on tärkeää ymmärtää yhteistyön tavoite sekä heidän oma roolinsa osana oppimisprosessia. Tämä vaatii sen, että yhteisistä linjoista puhutaan ja yhdessä luodaan struktuureja ja rutiineja. Yksi opettaja toi esille, miten tärkeää on, että opettaja selittää ja avaa oman toimintansa periaatteet. Opettajien ja ohjaajien samanlaiset arvot ja tapa ajatella helpottavat yhdessä tehtävää toimintaa. Yhteistyötä vahvistaa myös saman päämäärän, yhteisen tavoitteen kohti kulkeminen. Alkuopetuksen yhteistyössä yhteistyötä tehdään lapsia varten. POPS:in (2014, s. 34) mukaan koulun kasvatustyö kuuluu kaikille koulun aikuisille. Kaikki opettajat ja ohjaajat kertoivat hyvin samankaltaisesti alkuopetuksen yhteistyön tavoitteena olevan mahdollisimman hyvän koulun aloituksen takaaminen oppilaille. Tämä taas on hyvin yhteneväinen alkuopetuksen tarkoituksen kanssa, josta puhuvat muun muassa Brotherus kollegoineen (1999, s. 35–39, 109, 154–155), Mäkihonko (2006, s. 1) sekä POPS (2014, s. 98).

”Olen hyvin tyytyväinen. Koska mun ohjaaja on meidän paras ohjaaja koulussa, ja on mulla ollut muitakin hyviä ohjaajia, mutta meidän ajatukset ja arvot ja työtavat ne käy kaikki niin yksiin että sellaisia on harvassa.” (Lo1)

”Yhteistyön tavoite on lasten oppimisen tukeminen. Sitä varten me tarvitaan ohjaajia. Semmonen perus oppiminen, niin mä hoidan sen, mutta sitten kun on lisää kaikenlaista niin oppiminen sujuu siellä luokassa paremmin ihan jokaisella, kun siellä on vähän lisää aikuisia paikalla.” (Lo3)

”Se lapsilähtöinen, eli lähdetään, että mitä me halutaan, mitkä on ne tavoitteet niin kuin sen luokka-asteen. Ja sitten sitä palotellaan vähän, että palotellaan pikkuhiljaa pienempiin palasiin niin kuin jonkun oppilaan kohdalla. Kyllähän se, mä ajattelen että se lähtee et se on lapsilähtöinen, että lasta vartenhan siellä ollaan ja sitä opetusta tehdään... ja siinä opetuksessa ohjataan.” (Ko2)

Yhteistyötä lisäksi vahvistaa tyytyväisyys. Kaikki ohjaajat ja opettajat toivat esille tyytyväisyyttä yhteistyöhön ja työpariinsa, paitsi yksi luokanopettaja. Kyseisellä luokanopettajalla oli ollut erittäin haastava yhteistyö useamman ohjaajan kanssa mikä oli syynä tähän, ettei tyytyväisyyttä korostettu. Opettaja kuitenkin mainitsi, että hänellä on aiemmin ollut hyviä ohjaajakokemuksia. Tyytyväisyys tuli ilmi myös haastateltavien väittämistä, että töihin paluuta odotetaan ja että töihin on mukava mennä. Tyytyväisyyttä tuo myös yhteistyön toimivuus ja syventyminen. Kaivolán (2003, s. 62) mukaan toimiva yhteistyö rakentuukin kumppanuuteen, jossa toista tuetaan oman työtehtävän lisäksi. Kun toista on helppo ymmärtää, tulee yhteistyöstäkin helpompaa. Työparin halu arvostavaan ja onnistuvaan yhteistyöhön vahvistaa yhteistyötä.

”Mun ei tarvi murehtia seuraavaa päivää, ja on kiva mennä töihin ja tietää ja luottaa siihen, että se opettajan kanssa yhteistyö toimii ja hän kertoo mitä hän haluaa ja mä kerron sitten että onko mulla näkemyksiä siitä tai jotain muuta, niin se toimii oikein hyvin.” (Ko3)

”On tosiaan ollut semmoista samanlaiset toimintamallit, meistä kaikki on ajatellut niin, että näin tätä työtä tehdään. Se helpottaa ihan hirveästi. Sen takia varmaan kun se on ollut niin toimivaa, niin sitten se onkin ollut niin syvää että on tehty sitten paljon asioita yhdessä.” (Lo3)

Yhteistyötä vahvistavien tekijöiden lisäksi on *yhteistyötä heikentäviä tekijöitä*. Tähän liittyy viestinnän ja henkilökemioiden haasteet sekä ohjaajaan ja opettajiin liittyvät haasteet. Kouluarjen hektisyys aiheuttaa helposti vaikeuksia yhteistyön viestintään, mikä taas aiheuttaa tilanteita, jossa opettaja ja ohjaajat ovat eri linjoilla. Rainakin (2012, s. 24) tuo esille hektisyyden yhteistyötä haastavana tekijänä. Myös henkilökemioiden toimimattomuus haastaa yhteistyötä, tämän Raina ja Haapaniemikin (2007, s. 134) mainitsivat. Viidestä haastateltavasta luokanopettajista neljä toi esille erilaisia tilanteita, jossa he ovat kokeneet yhteistyön haasteelliseksi ohjaajien kanssa. Kyseessä on ollut tilanteita, jossa ohjaajan toiminta ei ole ollut oma-aloitteista, vaan ohjaaja on vaan istunut luokan takana ja jopa häirinnyt opetusta. Ohjaajan tapa kohdata lapsia ei olla koettu mieluisaksi ja ohjaajan tapa olla yhteistyössä yhden opettajan kanssa on ollut jopa opettajan yli kävelemistä ja vallan väärinkäyttöä. Nuoret ja kouluttamattomat ohjaajat on joskus koettu enemmän haitaksi kuin hyödyksi. Myös viidestä haastatellusta ohjaajasta neljä toi esille haastavia tilanteita opettajien kanssa. Nämä haasteet liittyivät

tilanteisiin, jossa opettajat eivät arvosta ohjaajaa sekä ymmärtävät väärin ohjaajan aseman ja toimenkuvan. Opettajien erilaiset opetustyylit ja erilainen roolin antaminen ohjaajille haastaa yhteistyötä. Raina (2012, s. 14) tuokin esille, että opettajien vapaus toteuttaa työtään haluamalla tavalla saattaa vaikuttaa yhteistyöhön. Lisäksi epävarmat ja loppuun palaneet opettajat eivät ole olleet mieluisia yhteistyökumppaneita. Jos opettaja ei osaa hyödyntää ohjaajaa luokassa, koetaan se myös yhteistyötä haastavaksi. Alla olevissa sitaateissa esiintyy lainauksia yhteistyön haastavista tekijöistä. On olennaista kuitenkin mainita, että vaikka haastavia tilanteita tuotiin esille, on suurin osa haastateltavien yhteistyökokemuksista ollut ja on tälläkin hetkellä positiivisia.

”Ohjaajilla ollut vähän vääränlaista valtaa ja huomasin sen, että he koitti koko ajan hyvin rangaistuskeskeisesti pitää hyppysissään sen. Tämä näkyy semmoisena yli kävelemisenä, mistä mä oon ollut erittäin yllättynyt ja tämä on aivan toisenlainen esimerkki, mitä minulla on aikaisemmin ollut. Mulla on ollut tosi kivoja, hyviä ohjaajakokemuksia jo aikaisemmin. Nyt oli tosi raskasta ja tuota tästä voi paljon oppia kyllä muut sitten että, tuota nää ohjaajat... olivat hyvin vahvasti vastaa mitä sanotin.” (Lo2)

”Etkä ei ehkä ole opiskellut alaa ja voi olla vähän nuoria vielä ja kokemattomia, niin sitten se voi olla jopa niin kuin haitaksi, että sitten jos sinne tulee ohjaajaksi semmoinen joka vähän heittää vitsiksi ja on liikaa niitten oppilaitten kaveri ja ei osaa niin kuin pistää mukuloita niin sanotusti järjestykseen, niin sitten taas ei siitäkään mitään tule että mieluummin mä sitten teen yksinäni saati et mä rupean ohjaamaan sitä ohjaajaa.” (Lo5)

”Mä en ole täällä nyt kiinnittämässä näitä piirustuksia seinälle niin, että mä olen täällä näitä oppilaita varten ja sit se aiheuttaa vähän semmoista, että no en mä nyt tarvitse sinua niin ja sit mä yritän sanoa, että sinä et varmaan tarvitse vaan ne oppilaat. On semmosia haastavia tapauksia, jotka eivät yleensä sitä ohjaajaa sitten pyydäkään vaan he siellä sitten itse rämpivät suon pohjalla. Sitten me tiedettäisiin, että meistä olisi sitä apua.” (Ko4)

Yhteistyön erityispiirteenä on yhteistyötä vahvistavien ja haastavien tekijöiden lisäksi *alkuopetuksen yhteistyölle ominaiset piirteet*. Kaikki haastateltavat toivat puheessaan esille samoja asioita liittyen alkuopetuksen yhteistyöhön. Aluksi yhden ohjaajan mielestä alkuopetuksen yhteistyö itsessään ei niinkään eroa, vaan kyseessä olisi enemmänkin työpaikkakohtaiset erot. Kuitenkin ohjaajan oman pohdinnan tuloksena hän nosti esille tiettyjä samoja alkuopetuksen yhteistyön ominaisuuksia, joita muutkin haastateltavat toivat esille. Voidaankin siis sa-

noa, että tässä tutkielmassa haastatellut luokanopettajat ja koulunkäynninohjaajat näkevät hyvin samalla tavalla alkuopetuksen yhteistyön. Alkuopetus nähdään hyvin intensiivisenä ja kasvatuksellisenä yhteistyön muotona. Alkuopetuksessa on pienet oppilaat, joita pitää jopa välillä hoivata ja paljonkin kasvattaa. Myös Takalan (2005, s. 8) tutkimuksessa alkuopetuksessa korostui hoivaaminen. Moni haastateltava toi esille alkuopetuksessa yhteistyössä esille tulevan oppilaiden perusasioiden opettamisen ja ohjaamisen, esimerkiksi vaatteiden laittamisen nauhalakkoon, käsienpesun ja välitunnilla olemisen opettelemisen. Jokaisella vuosiluokalla onkin oma tehtävänsä, jossa tulee huomioida sen vuosiluokan opettamien oppilaiden ikäkausi ja kehitysvaiheet (POPS, 2014, s. 98). Alkuopetuksen yhteistyö luo pohjaa koulutaipaleelle, se on koululaiseksi kasvattamista. Brotherus kollegoineen (1999, s. 109) on tästä samaa mieltä. Alkuopetuksen yhteistyölle ominaista on myös tiettyjen oppiainesisältöjen painotus, esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen taidot nousivat sekä opettajien että ohjaajien puheissa esille. Alkuopetuksessa tuen tarjoaminen ja toteuttaminen on erilaista, koska oppilaiden väliset erot, esimerkiksi lukemisessa ovat suuria. Myös Mursula ja Tiainen (2020, s. 90) tuovat esille lasten erot lukemisessa ja kirjoittamisessa, jonka vuoksi eriyttämisen keinot tulee olla monipuolisia.

”Alkuopetuksessa on paljon tiiviimpää, koska se pohja luodaan niille oppilaille siinä vaiheessa ja sitten isommilla on jo tavallaan... Ei tarvitse enää niin kun niitä tiettyjä asioihin ei tarvi nii enää puuttuu, vaan sitten se on sitä ohjaamista enempi.” (Ko2)

”Näillä pienemmillä se on niin semmoista kasvatuksellista, että ihan niissä arjen asioissa että miten pestään kädet, miten kannattaa pihalle pukee siis mennään ihan sinne perusasioiden äärelle.” (Lo5)

”No varmaan juuri se, että kasvattaa niistä koululaisia, niistä pienistä niitä semmoisia koululaisia, että he oppivat koulun säännöt ja oppii ei pelkästään eteneeseen niissä oppiaineissa, vaan oppii huolehtimaan tavaroistaan ja sitten oikeastaan ryhmäytyy, oppii työskentelemään muiden kanssa, ottaa muita huomioon, ymmärtää mikä on sallittua ja mikä on oikein ja kohtelevaan kaveria kivasti, että sitten toisaalta kehittämään niitä omia ryhmäytötaitoja. Niin elämisen taito.” (Ko5)

”Alkuopetuksessa se on enemmän sitä, että no riippuen siitä että pidetäänkö koko porukka ja silloin ohjaaja on siinä yhtenä aikuisena... Vaikka jos harjoittelaa kirjainta, niin ohjaaja kiertää siellä ja ottaa vaikka jonkun porukan jos huomataan jollain on sitä (haastetta) niin muistuttelee ja ”hei katos tää” ja niinku opettajan kanssa tekee sitä samaa hommaa tai sitten voi ottaa pienemmän porukan kun keskitytään enemmän niihin, että saadaan ne kirjaimet menemään tai että menee harjoittelee sitä lukemista vaikka ohjaajan kanssa tai ohjaaja voi ottaa vaikka ne lukevat kun opettaja tankkaa niiden lukemattomien kanssa.” (Lo4)

6.2 Alkuopetuksen yhteistyön kehittämistekijät

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyötä alkuopetuksessa voisi kehittää. Haastateltavien käsityksien pohjalta muodostui yhdistäväksi luokaksi alkuopetuksen yhteistyön kehittämistekijät, joka jakautui neljään luokkaan. Nämä luokat ovat *aikaa yhteistyölle*, *koulutus*, *toimintakulttuuri* ja *ohjaajan osaaminen*. Toisen tutkimuskysymykseen muodostunut sisällönanalyysi löytyy liitteenä tämän tutkielman lopusta (liite 6). Tutkimuskysymykseen vastatessa huomattiin, että luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien vastauksissa oli nyt ammattiryhmien välillä ja sisällä vähemmän yhteneväisyyksiä kuin yleisesti alkuopetuksen yhteistyötä kuvailtaessa. Kuitenkin selkeitä yhteneväisiä käsityksiä oli havaittavissa, joiden pohjalta laadukas analysointi oli mahdollista tehdä. Mikäli tuloksia puhuttaessa ei tuoda esille jommankumman ammattiryhmän ajatuksia, puhutaan yhteisesti kaikkien haastateltavien esille tuomista käsityksistä.

6.2.1 Aikaa yhteistyölle

Eniten alkuopetuksen yhteistyön kehittämisen näkökulmasta haastateltavien puheissa korostui *aikaa yhteistyölle*. Kolme luokanopettajaa ja kaikki koulunkäynninohjaajat toivat puheessaan esille, miten yhteistä aikaa tarvittaisiin lisää. Yhteistyötä voisi siis kehittää tarjoamalla opettajille ja ohjaajille enemmän yhteistä aikaa. Aikaa hyödynnettäisiin keskusteluun ja suunnitteluun. Niin Chambers (2015, s. 12–13), Takala (2010, s. 30–31) kuin Kaivola (2003, s. 167) painottavat keskustelua ja tiedon jakamista yhteistyön kehittämisen näkökulmasta. Toive yhteisestä suunnitteluajasta vastaa myös Jyty ry:n (2017) teettämää kyselyä, jonka koulunkäynninohjaaja vastaajista 30 % (N= 373) toi esille, ettei yhteistä suunnittelu-aikaa ole tarpeeksi. Osa haastateltavista toivoi kiinteitä viikoittaisia rakenteita suunnittelua varten ja osa taas toivoi enemmän satunnaista, vapaamman suunnittelun aikaa.

Tärkeäksi kehittämisen kannalta nähdään mahdollisuus keskusteluun opettajan ja ohjaajan välillä. Kaksi koulunkäynninohjaaja nosti myös esille, että yhteistyötä voisi kehittää lisää moniammatilliseen suuntaan tarjoamalla enemmän aikaa

myös moniammatilliseen yhteistyöhön myös muiden kuin luokanopettajien kanssa. Työyhteisöstä lähtevän kehittämisen kantavana voimana Ojalan (2020, s. 221) mukaan on yhteisön vuorovaikutus ja keskustelu, jonka pohjalta yhdessä ideoidaan ja pohditaan koulun käytänteitä ja opetusta. Kehittämisen ja ajankäytön näkökulmasta nostettiin esille resurssien vaikutus, eli onko tarpeeksi resursseja yhteiselle ajalle. Mitä enemmän resursseja, eli tässä kontekstissa haastateltavien mukaan yhteistä aikaa, on käytettävissä, sitä enemmän aikaa on yhteistyölle ja sen kehittämiselle.

”Se olisi kätevä kun pystyttäisiin rakentaa sinne lukujärjestykseen ohjaajallekin edes se tunti viikkoon, että voitaisiin käydä läpi se mitä tuleman pitää ja miten homma etenee, niin se olisi tosi arvokasta.” (Lo4)

”Siksi mä toivoisin monesti että tulis vähän se ohjaajienkin ääni keskusteluissa isommaksi sinne kuuluviin.” (Lo2)

”Semmoisesta (toisen ammattiryhmän konsultoinnista) voisi olla enemmän sitä yhteistyötä, ja nimenomaan kuraattori ja koulupsykologin kanssa.” (Ko3)

”Miten paljon on niitä resursseja annettu, miten paljon niitä on niitä ohjaajia, että mahdollistaako se lukujärjestys sen, että saadaanko sinne sitä valmistelu-aikaa, mutta mielestäni se kyllä on semmoinen asia mihin kannattaisi panostaa, että se kyllä tuottaa sitä hedelmää iso asia, kun pystyy ennakolta suunnittelemaan ja miettimään niin se helpottaa kyllä, että se siellä arjessa antaa itsensä takaisin monin kerroin jos siihen pystyisi panostamaan.” (Ko1)

6.2.2 Koulutus

Koulutus nousi myös haastateltavien puheissa esille alkuopetuksen yhteistyön kehittämisestä puhuttaessa. Koulutukseen liittyen esille tuotiin niin koulutetun ohjaajan tarpeellisuutta, opettajien omaa koulutusta, erilaisia koulutuksia ja koulutuksien tarjontaa. Yksi luokanopettaja nosti paljon esille koulutetun ohjaaja merkityksellisyyttä ja sen vaikutusta yhteistyön kehittämiseen. Opettaja toi esille, että koulunkäynninohjaajana saattaa toimia monilla eri ammattitaustoilla olevia ihmisiä, mutta heiltä puuttuu kosketus koulumaailmaan. Opettaja toi myös esille, että koulutetun ohjaajan kanssa olisi luultavasti paremmat mahdollisuudet kehittää yhteistyötä. Tätä ajatusta tukee Lindholmin (2008, s. 218) nosto siitä, että koulutettuja ohjaajia tulisi palkata pysyvyyden ja ohjaajien oman sekä työyhteisön kehittymisen näkökulmasta. Myös Takala (2010b, s. 125) mainitsee kouluttamattomien ohjaajien kirjavan koulutustaustan tai jopa sen puutteen. Kaksi luokanopettajaa toi myös esille, että oma koulutus ei ole tarjonnut minkäänlaisia välineitä

yhteistyöhön ohjaajien kanssa. Tähän liittyen yksi koulunkäynninohjaaja mainitsi, että yhteistyötä tulisikin juuri kehittää koulutuksen kautta tarjoamalla luokanopettajille tietoa yhteistyöstä ohjaajien kanssa. Tällöin vahvistettaisiin opettajien käsitäksiä koulumaailman moniammatillisesta työyhteisöstä. Näitä tuloksia tukee Takalan (2010b, s. 130–131) ajatus siitä, että opettajakoulutuksessa tulisi opettaa opettajia yhteistyöhön koulunkäynninohjaajien kanssa. Keränen (2020) tuo myös kirjoituksessaan esille, että niin ohjaajien kuin opettajien koulutuksessa olisi olennaista käsitellä ammattiryhmien välistä yhteistyötä.

”Että tässäkin tullaan ehkä vähän siihen, että jos ne ohjaajat ei ole päteviä, niin niillä ei ehkä ole sitä just näkemystä siihen tai ajatusta siihen, että hei tätä hommaa voisi kehittää näin, vaan he tulee tekemään sen työnsä ja se riittää.” (Lo4)

”Koulutuksessa (omassaan) ei ollut sanaakaan, ei sen enempää. Ei se ole sanaakaan puhuttu kodin ja koulun yhteistyöstä, puhumattakaan, että ohjaajista olisi puhuttu.” (Lo1)

”Koulutuksen kautta, että opettajakoulutukseen tuleville luokanopettajille ja erityisopettajille pitäisi olla tietty pakollinen osuus koulussa tapahtuvasta yhteistyöstä, just nimenomaan ketä siellä käytännössä toimii rehtorin ja opettajien lisäksi, ei sen välttämättä tarvitse olla sen vaativampi, mutta se että siellä kerrotaisiin ja keskusteltaisiin siitä mitä me tässä nyt keskustellaan ja voisi olla konkreettisesti joku ohjaaja kertomassa siitä yhteistyöstä, että miten se tapahtuu ja minkälaisia kokemuksia on ja mitä se voi parhaimmillaan tuoda.” (Ko3)

Koulutetun ohjaajan ja opettajien koulutuksen lisäksi haastateltavien puheissa nousi maininnat erilaisista koulutuksista, jotka voisivat kehittää alkuopetuksen yhteistyötä. Lee (2002, s. 15) sekä Da Fonte ja Capizzi (2015, s. 198) kannattavat myös lisäkoulutusta yhteistyön kehittämisen näkökulmasta. Yksi opettajista nosti esille, että opettajien olisi hyvä suorittaa erityispedagogiikan opintoja ja koulunkäynninohjaajien erityisammattitutkinto. Toinen luokanopettaja toi myös esille erityisopetukseen ja tunnetaitoihin sekä haastaviin oppilaisiin liittyvät koulutukset. Yksi koulunkäynninohjaaja toi esille hänen kuntansa tilanteen, jossa aluksi veso-päiville tapahtuneet koulutukset olivat suunnattu pelkästään opettajille. Hetken aikaa kunnassa sallittiin myös ohjaajille mahdollisuus osallistua veso-päiville, mikä huomattavasti lisäsi ja kehitti yhteistyötä ohjaajan mukaan. Kuitenkin kunnassa muuttui lopulta tilanne niin, että vain ohjaajan ammattitaitoa lisäävät veso-päivät sallittiin. Tämä taas heikensi yhteistyötä. Yhteistyön kehittämisen kannalta koulutusten tarjonnan rajaaminen on siis merkittävää.

”Jos on vaikkapa jotain sellaisia isompia koulutuksia, vaikka sitten vaikka näihin tunnetaitoihin liittyminen tai haastavien oppilaiden kohtaamiseen liittyen tai jostain muuta tämmöiseen erityisopetukseen liittyvää, kun kuitenkin niitä lapsia paljon on. Että siellä olisi myös ohjaajat mukana. Mä en tiedä että onko, joissakin on, mutta sitten tiedän myös näin, että joissakin on rajattu sitten, että koulutukset vaikka vaan opettajille.” (Lo3)

6.2.3 Toimintakulttuuri

Alkuopetuksen yhteistyön kehittämiseen vaikuttaa koulun *toimintakulttuuri*. Tämän tutkielman haastateltavien pohjalta toimintakulttuuriin nähtiin kuuluvaksi kaikille avoin työyhteisö, jossa on selkeä, yhtenäinen linja toimia. Lisäksi opettajan toimintaperiaatteet ja johtajuus koettiin osaksi toimintakulttuuria ja yhteistyön kehittämistä. On merkitystä, millainen työyhteisö kouluissa on. Olennaista on antaa jokaisen työntekijän olla oma itsensä, sekä hyvän ja avoimen työyhteisöin keinoin antaa jokaiselle mahdollisuuksia tuoda omia ajatuksiaan esille. Omien näkemysten esille tuominen työyhteisössä voi kehittää toimintaa ja yhteistyötä. Kehittämisen kannalta työyhteisön ilmapiirin tulee olla avoin vastaanottamaan kaikkien ajatuksia ja ideoita. Myös yhteisen linjan sopiminen ja tiedostaminen on tärkeää, jotta kaikki toimivat samojen sääntöjen ja toimien tavalla. Rainan (2012, s. 21) mukaan toimintakulttuuria kehittäessä tuleekin pohtia työn tekemistä ohjaavia arvoja ja tavoitteita.

Yksi hyvä esimerkki avoimesta työyhteisöstä on yhden ohjaajan esille tuoma huomio siitä, että nykyään kouluissa on usein kaikille yhteiset henkilökunnan tilat verrattuna aiempaan, jolloin ohjaajilla oli oma kahvihuone. Fyysisten tilojen huomiointi ja niiden kehittäminen on myös osa avointa työyhteisöä. Eskelisen ja Lundbomin (2016, s. 52) tutkimuksessa ohjaajat nostivat esille työyhteisön järjestelyt eli henkilökunnan yhteiset taukotilat. Myös Rajakaltio (2017, s. 68) tuo esille koulun henkilökunnan yhteiset tilat osana kehittämistä. Toinen esimerkki avoimesta työyhteisöstä on yhden opettajan esille tuoma tieto, siitä että ohjaajille kuuluu nykyään Wilman merkintäoikeus. Tämä tarkoittaa sitä, että nyt ohjaajallakin on mahdollisuus nähdä merkintöjä sekä laittaa niitä myös itse.

”Meillekin on tullut muutamia ihan semmoisia vastavalmistuneita opettajia, niin mä aina ajattelen, he on vähän semmoisia jokaisessa työyhteisössä on kuitenkin semmoisia avainhenkilöitä, semmoisia jotka pitää sitä hyvää henkeä yllä ja ideoita uutta ja on semmoista intoa ja tuo kaikkea omia tuulahduksia ja näin, että tavallaan vaan kaikille sitä semmoista intoa ja näin ja se koulu on sen näköinen kun se työyhteisö on. Panostetaan riittävästi siihen yhteisöllisyyteen ja annetaan kaikkien kukkien kukkia ja otetaan mukaan ja kehittää kaikkia toimintaa ja muuta ja että jokainen tavallaan kokee että voi kysyä mitä tahansa ei oo tyhmää kysymystä, et saa riittävästi sitä tukea ja apua, ehkä siltä lähikollegalta tai sitten omalta esimieheltään, tavallaan menee siellä organisaatiossa ristiin se tuki ja näin niin niin silloin on kaikkien siellä hyvä olla ja se kantaa sitten eteenpäin.” (Ko5)

”Jos on niitä hankalia asioita, pitäisi muistaa sitä aina se, että asiat riitelee ei ihmiset. Kyllä se vaatii sitä kehittämistä ja sitä semmoista rohkeutta ja uskallusta, että jos koet jonkun asian tökkäävän, että pystyt tuomaan esille rakentavasti.” (Ko1)

Yhteistyön kehittämisen kannalta on myös olennaista, että opettaja tuo esille ja kertoo ohjaajalle omat periaatteensa toiminnalle. Kun ohjaaja on tietoinen siitä, mitä opettaja ohjaajalta toivoo, tämä helpottaa yhteistyötä ja sen kehittämistä. Yksi luokanopettaja toi esille pohdintaa siitä, että omat ajatukset voisi avata ohjaajalla ihan kirjallisessa muodossa. Toinen luokanopettaja kertoi tehneensä näin ja kirjoittaneen kirjeen ohjaajalle, jossa oli kirjattuna opettajan toiveita sekä toimintatapoja. Sama opettaja ehdotti myös opettajan ja ohjaajan välistä ryhmäytymistä, mikä helpottaisi ja kehittäisi yhteistyötä. Opettajan toimintaperiaatteiden avaamisen lisäksi johtajuus nähtiin osana toimintakulttuuria ja yhteistyön kehittämistä. Kangas kollegoineen (2016, s. 91) tuo esille, että toiminnan kehittämisen vastuu on yhteistyötä tekevien lisäksi myös koulun johtajilla ja rehtoreilla. Myös Rajakaltio (2017, s. 67) korostaa rehtorien roolia kehittämisen näkökulmasta. Johtajalla eli usein koulun rehtorilla on haastateltavien mukaan tehtävänä määrittää rajat ja suunta, jonka mukaan koulussa toimitaan. Rehtorin tuki erilaisissa tilanteissa on tärkeää ja rehtorin vastuulla nähdäänkin yhteistyön toteutumisen seuraaminen ja sen kehittämisen tukeminen ja siinä auttaminen. Rehtori on yksi olennaisia toimintakulttuurin tekijöitä. Yhteistyön kehittämisen näkökulmasta toimintakulttuurin tulisikin siis olla yhteistyötä ja sen kehittämistä tukeva, sisältäen avoimen työyhteisön, jossa on selkeät linjat ja joissa opettajien tapa toimia on selkeä ja johtajuus toimintakulttuuria tukevaa.

”Silloin alkuaikoina se avoimuus, että mistä asioista puhuttiin avoimesti ja se että opettaja kertoi minulle mitä hän toivoo minun tekevän ja odottaa minun tekevän eri tilanteissa, niin sitten taas helpotti sitä omaa työskentelyä.” (Ko1)

”Tärkeintä on varmaan se, että aluksi pääsisi tekemään semmosen, tavallaan tämmöisen ryhmäytymisen ”pariutumisen” ohjaajan kanssa. Että käydään niitä läpi niitä asioita, että mitä toivoo ja minä tein itseasiassa tälle mun ohjaajalle tein kirjeen syksyllä. Eli mitä toivon häneltä, minkälaiset on mun toimintaperiaatteet ja, että minulle saa ehdottaa, minulle saa sanoa, saa ottaa vastuuta.” (Lo4)

”Peräänkuulutan yhteistyössä sitä toimintakulttuurin merkitystä. Johtajuudella on iso merkitys, että johtaja määrittää rajat ja suuntaviivat.” (Lo2)

”Esimies voi vastata siitä yhteistyön kehittämisestä ja työyhteisön siitä, että kaikki voi siellä hyvin ja on sitä kehityksintä ja haluaa kehittää sitä.” (Lo4)

6.2.4 Ohjaajan osaaminen

Viimeiseksi alkuopetuksen yhteistyön kehittämisen luokista muodostui *ohjaajan osaaminen*. Moni ohjaajista toi esille, että on päässyt hyödyntämään omaa osaamista alkuopetuksessa ja pitänyt siitä. Osaaminen on voinut olla taitoja käsityöissä, kuvataiteessa, draamassa tai esimerkiksi retkillä taitavana toisena aikuisena mukana olemista. Useampi luokanopettaja toi myös esille, että opetuksessa on hyödynnetty ohjaajan taitoja, toki muistuttaen, että opettajalla on virkavastuu ja ohjaajan taitoa hyödynnettäessä ohjaajaan osaamiseen tulee olla täysi luotto. Yksi luokanopettaja mainitsi, että ohjaajan osaamisen hyödyntämättä jättäminen olisi alentavaa, hänen mielestään olisi outoa jättää huomioimatta toisen osaamista. Toinen luokanopettaja mainitsi taas, että ohjaajan taitoja voisi hyödyntää enemmänkin. Sekä luokanopettajien että koulunkäynninohjaajien puheista nousi sille se, että opettajakaan ei voi aina osata tai tietää kaikkea kaikkea. Kostiaisen ja Gerlanderin (2009, s. 7) mukaan opettajan asiantuntijuuteen kuuluukin nykypäivänä myös oikeus ja uskallus olla neuvoton ja ymmärrys pyytää muilta asiantuntijoilta apua. Koulunkäynninohjaajien ammattiryhmä ovat yksi asiantuntijaryhmä. Ohjaajan osaamisen hyödyntäminen kehittää yhteistyötä tuomalla haastateltavien mukaan monipuolisuutta opetukseen, parantamalla opetusta sekä antamalla tukea opettajan tarjoamalle opetukselle. Haringin ja kollegoiden mukaan (2008, s. 22) jokaisella ammattiryhmällä ja yksittäisellä työntekijällä on omaa osaamista, asiantuntijuutta, joka tulisi tunnustaa ja jota tulisi hyödyntää.

Yksi ohjaajista toi esille, että kunnassa jossa hän on töissä on päätetty korostaa ja hyödyntää jokaisen työntekijän vahvuuksia ammatista riippuen. Tämän avulla halutaan, että työntekijät viihtyvät ja jaksavat paremmin työssään. Vaikka ohjaajan osaamisen hyödyntäminen on alkuopetuksen yhteistyötä kehittävänä tekijänä, toi yksi ohjaaja myös esille oman kokemuksensa siitä, että ohjaajan osaamista on myös mahdollista hyödyntää liikaa. Tämän ohjaajan tapauksessa ohjaajan osaamiseen tukeuduttiin vahvasti, muun muassa antamalla ohjaajan toteuttaa erään oppiaineen arvioinnit.

Alkuopetuksen yhteistyötä kehittävänä tekijänä kaksi luokanopettajaa ja yksi koulunkäynninohjaaja nostivat myös esille, miten tärkeää olisi että ohjaaja olisi alkuopetukseen suuntautunut ohjaaja. Tällöin ohjaajan osaaminen ja yhteistyön kehittäminen saataisiin parhaiten hyödynnettyä, kun ohjaajan oma kiinnostus olisi juuri alkuopetus. Takalankin (2010b, s. 130) mielestä kannattavaa olisi keskittää koulunkäynninohjaajat tietyille luokille ja luokkatasoille sen sijaan, että ohjaajat ohjaisivat useissa eri luokissa. Alla olevissa sitaateissa tulee esille ohjaajan osaamiseen kehittämisen näkökulmasta liittyviä ilmauksia.

”Meidän kunnassa ollut tämmöinen innovatiivinen hanke, jossa on juuri mietitty näitä tämän tylisiä asioita, niin täällä meidän työyhteisössä on puhuttu juuri tästä, että miten paljon se auttaa siihen työssä jaksamiseen ja siihen omaan viihtymiseen ja kaikkeen, että kun saa mahdollisuuden pelata niillä omilla vahvuuksilla, että otettaisiin huomioon, että jos olet käsityöihminen esimerkiksi riippumatta siitä missä roolissa toimit, että saisit käyttää niitä vahvuuksia.” (Ko1)

”Tällä hetkellä, niin huomioidaan sopivasti, että edellisessä työpisteessä huomioitiin vähän liikaakin. Elikä sain tehdä semmoisia asioita mistä tykkään, niin aika paljonkin vähän liikaakin, ja se alkoi tavallaan maistumaan niin sanotusti jo puulta se homma.” (Ko3)

”Kyllä sitä voisi ottaa enemmänkin varmaan huomioon. Toisaalta ei se ole heidän hommansa sitten opettaa, mutta juuri tällaiset niin kuin missä voisi olla apuna. Tois sellaista monipuolisuutta siihen opetukseen.” (Lo5)

”Kaikki ohjaajat ei myöskään ole sen tyyppisiä, että ne olisi alkuopetukseen suuntautuneita. Ne ei välttämättä ole orientoituneita siihen ”Aha mun pitää oikeasti tätä niinku auttaa tässä pukemisessa tai ohjata vessaan menemisestä tai muuta”, että tässäkin on sitten taas tärkeä, että se ohjaaja on myös orientoitunut siihen, että hän on alkuopetuksessa.” (Lo4)

6.3 Yhteenveto

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat ja koulunkäynninohjaajat käsittävät alkuopetuksen yhteistyön, sekä miten alkuopetuksen yhteistyötä tulisi heidän mielestään kehittää. Tutkielman pääpaino oli alkuopetuksen yhteistyössä, jota tuki käsitykset yhteistyön kehittämisestä. Yleisesti ottaen luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien puheessa ei ollut huomattavissa suuria ammattiryhmien välisiä eroja. Aineistosta toki muodostui yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, mutta eroja ammattiryhmien välillä ei juurikaan ollut. Luokanopettajat ja koulunkäynninohjaajat ajattelevat siis hyvin samankaltaisesti alkuopetuksen yhteistyöstä ja yhteistyön kehittämisestä.

Alkuopetuksen yhteistyötä analysoidessa muodostui useampia pääluokkia, jotka tarkentavien yläluokkien kanssa muodostivat laajan kokonaisuuden siitä, millaisena haastateltavat käsittävät alkuopetuksessa tapahtuvan yhteistyön. Alkuopetuksen yhteistyö on tämän tutkielman tulosten mukaan monipuolinen kokonaisuus, joka koostuu erilaisista yhteistyön osista. Erityisesti alkuopetuksen yhteistyön luokista esille nousivat *ohjaaja alkuopetuksessa* liittyvät käsitykset, *yhteistyötä mahdollistavat tekijät* sekä alkuopetuksen yhteistyötä kuvaavat *yhteistyön erityispiirteet*. Koulunkäynninohjaajille nähdään monta tarvetta ja toimenkuvaa alkuopetuksen yhteistyössä, kuten esimerkiksi koulunkäynninohjaaja tuen mahdollistajana tai ohjaajan osaamisen hyödyntäminen osana opetusta. Yhteistyön mahdollistamiseksi tarvitaan useita eri tekijöitä, jotta yhteistyö onnistuu. Esimerkiksi resurssit ja tietynlainen suhtautuminen työpariin mahdollistavat yhteistyötä. Alkuopetuksen yhteistyöllä on myös omia erityispiirteitä, jotka joko vahvistavat tai heikentävät yhteistyötä tai tuovat esiin yhteistyölle ominaisia piirteitä.

Alkuopetuksen yhteistyön kehittämistä tutkiessa analyysi oli ensimmäiseen tutkimusongelmaan verrattuna hieman suppeampaa. Jokainen haastateltava toi esille omasta näkökulmastaan erilaisia näkökulmia alkuopetuksen yhteistyön kehittämiseen. Haastateltavien puheiden perusteella alkuopetuksen yhteistyön kehittämistekijöiksi muodostuivat kuitenkin *aikaa yhteistyölle*, *koulutus*, *toimintakulttuuri* sekä *ohjaajan osaaminen*. Jokaisesta alkuopetuksen yhteistyön kehittämisteki-

jästä nousi esille ajatuksia niin luokanopettajien kuin koulunkäynninohjaajien ammattiryhmän suunnasta. Kehittämistä varten monet antoivat haastatteluissa hyvin konkreettisiakin kehittämisajatuksia, joita tässä tulosluvussa on tuotu esille.

Alla olevassa kuviossa 5 on nähtävillä kokoava kuvio tämän tutkielman tuloksista. Kuvioon on yhdistetty ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset eli alkuopetuksen yhteistyötä kuvaavat tekijät. Lisäksi kuviota kiertävät nuolet kuvaavat toisen tutkimuskysymyksen tuloksia eli alkuopetuksen yhteistyön kehittämistekijöitä. Kuvion avulla lukijan on helppo hahmottaa tämän tutkielman tulokset sekä samalla ymmärtää molempien tutkimuskysymysten tulokset suhteessa toisiinsa.



Kuvio 5. Tutkielman tulokset: alkuopetuksen yhteistyö ja sen kehittämistekijät

7 Luotettavuus

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on yhteistyöstä alkuopetuksessa sekä millä tavalla alkuopetuksen yhteistyötä voisi kehittää. Tutkimusta tehtiin keväällä ja kesällä 2021, erityisen intensiivisesti toukokuusta elokuun alkuun. Koko tutkimusprosessi tehtiin hyvää tutkimusetiikkaa noudattaen tutustumalla ennen tutkimusta, tutkimuksen aikana ja tutkimuksen valmistuessa laajasti tutkimuskirjallisuuteen. Ennen varsinaista tutkimuksen tekoa perehdyttiin tutkimuskirjallisuuteen, jotta tutkielman laadukkuus ja luotettavuus pystyttäisiin takaamaan mahdollisimman hyvin. Tutkimuksen aikana tutkimuskirjallisuus toimi tutkijan tukena ja apuna laadukkaan tutkimuksen teossa, ja tutkimuksen valmistuessa taas varmistuksena tutkijan tekemille valinnoille.

Eskolan ja Suorannan (1998, 5. luku) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus kohdistuu siihen, kuinka luotettava koko tutkimusprosessi on ollut. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 165) korostavat tutkimusprosessin julkisuutta eli tarkasti raportoitua tutkimusprosessin etenemistä. Tässä tutkielmassa tutkimusprosessia on kuvailtu yksityiskohtaisesti sekä hyvin avoimesti, jonka tarkoituksena on juuri-kin ollut tarjota lukijalle selkeä kuva siitä, miten tutkielma on toteutettu. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 76) ohjeistus raportoinnin laajuudesta ja selkeästä tutkimuksen etenemisen kulusta huomioitiin. Kokonaisuudessaan tutkielmaa on tehty tarkasti sen laadukkuudesta ja luotettavuudesta huolehtien. Hyvä esimerkki luotettavuudesta ja tutkielmaan panostamisesta on tutkimuksen tekijän syvä paneutuminen tutkimuskirjallisuuteen koko tutkimusprosessin aikana.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 164) ohjeistavat, että luotettavuutta voi arvioida lisäksi esimerkiksi tutkimuksen tiedonantajien sekä aineiston hankinnan ja analyysin kautta. Tässä tutkielmassa on myös hyvin laajasti kerrottu tutkielman viidennessä luvussa, miten tutkimuksen haastateltavat ja aineisto hankittiin, sekä miten hankittua aineistoa analysoitiin. Aineiston hankkimista varten haastattelukysymyksiä muokattiin useampaan otteeseen ja niiden hiomiselle annettiin aikaa. Lisäksi haastattelukysymyksistä pyydettiin palautetta tutkimuksen ulkopuolisilta henkilöiltä, varmistaen niiden selkeyden ja toimivuuden. Ronkainen kollegoineen

(2013, s. 133) suosittelevatkin haastattelukysymysten toimivuuden kokeilua ennen haastatteluita myös luotettavuuden kannalta. Aineiston hankkiminen eli haastattelutilanteet pidettiin aina haastateltavan ehdoilla ja tilanteesta luotiin haastateltavalle aina mahdollisimman rento ja miellyttävä tilanne osallistua. Tutkimusprosessista ja sen etenemisestä kerrottiin sekä kirjallisesti että suullisesti haastateltaville ja heille annettiin useita mahdollisuuksia esittää kysymyksiä. Luotettavuuden kannalta on hyvä tuoda ilmi, että haastatteluissa hyödynnetyt haastattelukysymykset sisälsivät muutamia ennako-oletuksella olevia kysymyksiä. Esimerkkinä kysymys ”Mitä hyötyä yhteistyöstä on?” pitää sisällään oletuksen siitä, että yhteistyöstä on hyötyä. Haastattelutilanteessa haastattelija toi kuitenkin haastateltaville esille, että kysymyksessä on ennako-olettama, joka on myös haastateltavan sallittua korjata. Näiden muutamien ennako-olettama kysymysten käyttäminen oli siis tiedostettua toimintaa, eikä näiden kysymysten uskota kuitenkaan ohjanneen liikaa haastateltavien vastauksia. Luotettavuuden näkökulmasta asia on hyvä tuoda esille.

Analyysi on yksi kriittisimpiä vaiheita koko tutkielman kannalta. Eskola ja Suoranta (1998, 1. luku) varoittavat laadullisen tutkimuksen analyysin pinnallisuudesta, jolloin analyysi jää helposti vain tutkittavien puheiden suoraksi lainaamiseksi. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 117) sekä Salo (2015, s. 170) tuovat esille sisällönanalyysin liian suoraviivaisen analysoinnin ja tämän vuoksi keskenäisyyden. Tätä tutkielmaa tehdessä oltiin tietoisia sisällönanalyysin mahdollisista haasteista. Tämän vuoksi analysoinnille annettiin aikaa, jopa niin paljon aikaa, että tutkija joutui joustamaan tekemästään tutkimusprosessin aikataulusta. Liian nopeasti tehty analysointi olisi muuten johtanut puutteelliseen analyysiin, sen sijaan että nyt aineistoon perehdyttiin huolella ja tehtiin syvälliseen analysointiin perustuvia luokitteluja. Voisikin sanoa, että sisällönanalyysin sudenkuoppa on analyysin tarkkuuden vapaus. Tutkija itse määrittelee kuinka tarkasti luo erilaisia luokitteluja. Vaarana on liian nopeasti tehty tiivistys, jolloin aineiston sekä tutkimuskysymysten yhteys toisiinsa voi helposti kadota. Tässä tutkielmassa pyrittiin välttämään sisällönanalyysin sudenkuoppa antamalla analysoinnille sen tarvitsema aika. Analyysin luotettavuutta takaa muun muassa Ronkaisen ja kollegoiden (2013, s. 136) suosittelema riittävä määrä aineistolainauksia, jotka tuovat lukijalle esille tutkijan tekemiä tulkinnallisia valintoja.

Tutkimuskysymyksiin vastaaminen analysoinnin kautta oli omalta osaltaan haasteellista. Tutkimuskysymyksien laajuudet olivat toisistaan poikkeavia, jolloin molempien tutkimuskysymysten analysointi oli erilaista. Ensimmäisenä analysoitu ”Minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on alkuopetuksen yhteistyöstä?” tutkimuskysymys on hyvin avoin, jolloin tähän kysymykseen vastaaminen vaati laajaa analysointia. Käsitykset voivat tarkoittaa monenlaisia asioita, joten aineiston rajaaminen aluksi oli hyvin pientä. Lopulta analysointi luonnistui luomalla useampia luokkia, joiden kautta saatiin looginen, kaikkia luokkia yhdistävä luokka. Toisen tutkimuskysymyksen ”Miten luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyötä alkuopetuksessa voisi kehittää?” vastauksien analyysi oli myös osaltaan haastavaa, koska tämä tutkimuskysymys oli ensimmäiseen verrattuna huomattavasti tarkemmin rajatumpi. Haastatteluiden neljästä käsitellystä teemasta ainoastaan yksi keskittyi kehittämisen näkökulmaan, mikä oli tutkijan tietoinen valinta. Aineistosta tuli löytää haastateltavien ajatuksia kehittämisestä, joita oli vähemmän kuin käsityksiä yleisesti alkuopetuksen yhteistyöstä. Vaikka toiseen tutkimuskysymykseen muodostunut analyysi oli ensimmäiseen tutkimuskysymykseen verrattuna suppeampi, oli se silti huolellisesti ja syvällisesti analysoitu. Molempien tutkimuskysymyksien analysoinnin luotettavuutta lisäsi siis ajankäyttö sekä syvällinen pohdinta analysoidessa.

Aineistolähtöisessä analyysissä haasteena on myös objektiivisten havaintojen tuottaminen aineistosta välttämättä tutkijan omia ennakko-olettamia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tässä tutkielmassa tutkijalla ei ollut juurikaan mitään valmiita asenteita tai ennakko-olettamia tutkittavasta aiheesta. Tutkija oli toki kandidaatin tutkielmassa perehtynyt jollakin tasolla tutkittavaan ilmiöön, mutta tähän työhön tehty tutkimuksen rajaus sisälsi paljon uutta tutkijalle. Tämä voidaankin nähdä tutkielman luotettavuuden kannalta etuna, että tutkija teki tutkimustaan hyvin avoimena tutkittavalle aiheelleen. Tutkijalla ei esimerkiksi ollut monien vuosien kokemusta tutkittavasta aiheesta, mitä kautta joitakin ennakko-olettamia olisi voinut tulla. Analyysia tehdessä tutkija oli siis niin objektiivinen tuottamalleen aineistolle kuin on mahdollista. Lisäksi tutkielma saa Eskolan ja Suorannan (1998, 5. luku) mukaan luotettavuudelle vahvistusta, kun tutkielman tulokset saavat tukea tai ne voivat nojata vastaavanlaiseen ilmiöön tai aiempiin tutkimuksiin.

8 Pohdintaa

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on yhteistyöstä alkuopetuksessa. Lisäksi tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat ja koulunkäynninohjaajat kehittäisivät alkuopetuksen yhteistyötä. Tutkielman tulosten mukaan alkuopetuksen yhteistyö nähdään monipuolisena kokonaisuutena, johon vahvasti liitetään koulunkäynninohjaajien osuus alkuopetuksessa, yhteistyötä mahdollistavat erilaiset tekijät sekä yhteistyön erityispiirteet. Alkuopetuksen yhteistyön kehittämistehtävät tiivistyivät neljään tekijään, jotka olivat aikaa yhteistyölle, koulutus, toimintakulttuuri sekä ohjaajan osaaminen. Tutkimustulosten perusteella alkuopetuksen yhteistyötä voidaan kuvata moniammatilliseksi yhteistyöksi, joka koostuu asiantuntijoiden välisestä toiminnasta. Tutkielman tuloksissa oli havaittavissa yhteneväisyyksiä aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin, minkä vuoksi tutkimusta voidaan pitää onnistuneena ja luotettavana.

Tutkielman avulla onnistuttiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja tuottamaan uutta tietoa. Vaikka esimerkiksi Takala (ks. 2005, 2007) on tutkinut opettajien ja koulunkäynninohjaajien välistä yhteistyötä, ei yhteistyötä ole aiemmin tutkittu pelkästään tietyn luokka-asteen näkökulmasta. Tutkielman tulosten avulla on mahdollista saada käsitys siitä, millaista yhteistyö alkuopetuksen kontekstissa voi esimerkiksi olla. Lisäksi tutkielman avulla huomattiin, että luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien käsitykset yhteistyöstä ja sen kehittämisestä ovat hyvin samankaltaisia. Erityisesti alkuopetuksen yhteistyön käsityksiä kuvatessa luokanopettajat ja koulunkäynninohjaajat kuvasivat yhteistyötä hyvin samankaltaisesti. Tämä on hyvä asia, kuten tuloksissa todettiinkin. Yhteistyön kannalta on tärkeää, että yhteistyön tekijät ymmärtävät samalla tavalla yhteistyön ja määrittelevät sitä samankaltaisesti (Raina & Haapaniemi, 2007, s. 134).

Alkuopetuksen yhteistyön kehittämisessä luokanopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla oli myös yhteneväisiä käsityksiä, vaikkakin kehittämistä pohtiessa haastettavien vastaukset jakaantuivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen verrattuna enemmän. Mahdollisesti tämän takana on kehittämisen kohteiden yksilöllisyys työpaikkojen kesken. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä keskityttiin

saamaan yleisiä käsityksiä alkuopetuksen yhteistyöstä, jolloin yhteneväisyyksien esille tuleminen on varmasti loogisempaa ja helpompaa. Kehittämistä tutkiessa, haastateltava ajattelee varmasti omaa työyksikköään ja sen kehittämistä, minkä vuoksi vastaukset jakautuvat enemmän. Haastateltavien puheista oli kuitenkin helposti havaittavissa ja luokiteltavissa alkuopetuksen yhteistyön kehittämistekijät. Molempien tutkimuskysymysten tulokset tukivat toisiaan ja antoivat yhdessä kuvan siitä, millaista yhteistyö alkuopetuksessa voi esimerkiksi olla, ja minkä tekijöiden kautta yhteistyötä voisi lähteä kehittämään.

Koulunkäynninohjaajat ovat tarpeellinen osa alkuopetusta, kuten tämän tutkielman tuloksista tuli ilmi. Ohjaajat auttavat ja ohjaajat oppilaita. Moni oppilas opiskeleekin välillä kaksin tai pienryhmässä ohjaajan kanssa. Opettajan näkökulmasta ohjaajan läsnäolo tuo rauhaa sekä mahdollistaa esimerkiksi tietyt opetusmenetelmät ja tukitoimien toteuttamisen. Toisen aikuisen läsnäolo luokassa on merkittävää, ilman ohjaajan läsnäoloa luokanopettaja on ainoa aikuinen luokassa. Lisäksi koulunkäynninohjaajien läsnäololla on yhteiskunnallinen merkitys. Nyky-yhteiskunnassa jokainen saa olla oma itsensä, oma yksilönsä. Koulumaailmassa tämä monesti tarkoittaa sitä, että me yksilöt tarvitsemme erilaista tukea arjen toimintoihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 15–16) painotetaan oppilaan ainutlaatuisuutta, oikeutta hyvään ja tasa-arvoiseen opetukseen. Jokaisella oppilaalla on oikeus yksilölliseen tukeen. Jotta oppilaille voidaan taata tätä yksilöllistä tukea ja yksilön tarpeisiin voidaan vastata tarpeeksi hyvin, ei pelkän luokanopettajan läsnäolo luokassa aina riitä. Koulunkäynninohjaajilla onkin suuri merkitys oppilaiden yksilön tarpeisiin vastaamisen näkökulmasta: heitä tarvitaan, jotta oppilaiden yksilöllisyyden painottamiseen vastaaminen voidaan taata. Etenkin alkuopetuksessa lasten kehityksessä ja oppimisessa on yksilöllisiä eroja (Ahonen ym., 2003, s. 187), joiden vastaamiseksi luokanopettajien työparina toimivien koulunkäynninohjaajien läsnäolo on välttämätöntä.

Tämän tutkielman tuloksien avulla on mahdollista jatkaa tutkimuksen tekemistä monesta eri näkökulmasta. Esimerkiksi etnografisin menetelmin olisi mielenkiintoista tutkia lisää luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien välistä yhteistyötä sekä havainnoida yhteistyötä eri luokka-asteilla. Tällöin olisi mahdollista tutkia,

onko luokka-asteiden välisellä yhteistyöllä todellisia eroja sekä pohtia mahdollisten erojen syitä. Tässäkin tutkimuksessa alkuopetuksen konteksti kuitenkin toi omia erityispiirteitä yhteistyölle. Moniammatillisuuden näkökulmasta, myös muiden yhteistyöparien havainnointi olisi mielenkiintoista, esimerkiksi erityisopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyön seuraaminen voisi olla hyvä tutkittava kohde. Luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyötä voisi tutkia myös lisää jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta. Tässä tutkielmassa tutkittu yhteistyö on moniammatillista yhteistyötä parhaimmillaan ja tutkielman tulosten mukaan ohjaajan osaamisen hyödyntämisessä on mahdollista havaita viitteitä jaettuun asiantuntijuuteen. Monet luokanopettajat sekä koulunkäynninohjaajat toivat esille, miten opetuksessa on hyödynnetty ohjaajan osaamista. Joissakin tapauksissa ohjaajat jopa opettivat tunnilla käsiteltävän asian, koska osasivat sen opettajaa paremmin. Takalakin (2016, s. 131) tuo esille, että parhaillaan opettajan ja ohjaajan välinen yhteistyö sisältää jaetun asiantuntijuuden piirteitä. Etnografia ja haastattelut voisivat sopia jaetun asiantuntijuuden tutkimiseen.

Tutkielman haastateltavia etsiessä, huomattiin myös suuri kiinnostus aihetta kohtaan molempien ammattiryhmien, ja erityisesti koulunkäynninohjaajien ammattiryhmän puolelta. Kiinnostuksesta sekä aiheen tärkeydestä ja merkityksellisyydestä kertoo 28 henkilön yhteydenotot hyvin lyhyen ajan sisällä. Tämän vuoksi olisikin mielenkiintoista tutkia kvantitatiivisin keinoin opettaja-ohjaaja yhteistyötä, esimerkiksi kattavan kyselyn ja faktorianalyysin muodossa. Mikäli tässäkin tapauksessa tutkittavana kohteena olisi luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyö alkuopetuksessa, olisi kiinnostavaa nähdä, muodostuisiko suuremmalla otoksella samankaltaisia tuloksia kuin tässä tutkielmassa. Kyselyn pohjana olisi mahdollista hyödyntää tämän tutkielman tuloksia ja haastattelukysymyksiä. Faktorianalyysissa on paljon samoja piirteitä kuin sisällönanalyysissa, vaikka kyseessä onkin kvantitatiivinen tapa tutkia. Tämän vuoksi se olisi itseäni kiinnostava valinta analyysimenetelmäksi.

Tämän tutkielman tuloksissa saatiin selville myös yhteistyön kannalta konkreettisia yhteistyön kehittämistekijöitä. Yhtenä kehittämistekijänä tutkielmassa mainittiin koulutus, johon liittyen on olemassa paljon kehittämismahdollisuuksia. Taka-

lan (2010b, s. 130–131) mukaan tulevia opettajia tulisi ohjata sekä opettaa yhteistyöhön koulunkäynninohjaajien kanssa. Myös Keränen (2020) toi kirjoituksessaan esille, että niin ohjaajien kuin opettajien koulutuksessa olisi olennaista käsitellä ammattiryhmien välistä yhteistyötä. Tämän tutkielman tulokset toivat esille, että opettajankoulutuksessa voisi olla tarvetta opettaja-ohjaaja yhteistyön opettamiselle. Olisiko mahdollista, että esimerkiksi osana luokanopettajaopiskelijoiden maisteriharjoittelua, ohjattaisiin ja opetettaisiin opiskelijoita moniammatillisesta yhteistyöstä ja erityisesti opettaja-ohjaaja yhteistyön näkökulmasta? Opetuksen ei tarvitsisi olla paljon aikaa vievää, esimerkiksi keskusteluhetki yhteistyöstä ohjaavan opettajan, koulunkäynninohjaajan ja opettajaopiskelijan kesken voisi antaa opiskelijalle jo paljon avaimia onnistuneeseen opettaja-ohjaaja yhteistyöhön. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, s. 116) toki muistuttavat, ettei opettajankoulutuksen ole mahdollista vastata kaikkiin työelämän haasteisiin. Yhteistyöhön ohjaaminen ja opettaminen keskustelun muodossa olisi kuitenkin luonteva tapa kehittää yhteistyötä ja vastata arjen tarpeisiin. Kehittämisen näkökulmasta olisi lisäksi selkeää, että yhteistyötä tekevillä olisi soveltuva tai vaadittava koulutus. Esimerkiksi koulunkäynninohjaajan koulutus sisältää paljon alkuopetuksen yhteistyötä tukevaa ja hyödyttävää tietoa sekä osaamista, kuten tässä tutkielmassa ollaan tuotu esille. Alalle koulutetuilla henkilöillä on erilainen valmius yhteistyöhön ja sen kehittämiseen, kun kaikki yhteistyötä tekevät puhuvat ja ymmärtävät ”samaa kieltä”.

Tämän tutkielman avulla olen itse tutkijana perehtynyt ja syventynyt monesta eri näkökulmasta yhteistyöhön ilmiönä sekä laaja-alaisesti koulunkäynninohjaajien ammattiin, koulutukseen ja ammatillisiin valmiuksiin. Olen saanut paljon ideoita ja ajatuksia, jotka tulevat auttamaan minua työelämään siirtyessäni. Tutkielman parasta antia ehdottomasti ovat olleet haastattelut, joissa sain kuulla alan ammattilaisten näkemyksiä ja kokemuksia. Sekä luokanopettajien että koulunkäynninohjaajien haastatteluista näkyi vahvasti molempien ammattiryhmien ammatillisuus ja halu tehdä työnsä mahdollisimman hyvin yhdessä. Tämän tutkielman avulla koen, että olen itse vahvasti päässyt näiden ammattiryhmien yhteistyön, todellisen moniammatillisuuden, äärelle.

Tutkielman tekeminen ei ole aina helppoa. Esimerkiksi sisällönanalyysissä oli omat haasteensa, joita olen tuonut esille tämän tutkielman luotettavuus -osiossa. Analyysi on kuitenkin tutkielman tärkein osuus, koska sen avulla saadaan tutkielman tulokset. Haasteista huolimatta, koen kuitenkin onnistuneeni sisällönanalyysissä. Myös koronapandemia vaikutti osaltaan tähän työhön. Alun perin tarkoituksenani oli suorittaa haastattelut haastateltavan kanssa samassa tilassa. Turvallisuuden näkökulmasta tämä ei ollut kuitenkaan mahdollista. Jokaisella asialla on kuitenkin kääntöpuolensa, ja etähaastatteluiden toteuttaminen taas mahdollisti sen, että haastateltava saattoi olla täysin eri puolelta Suomea kuin itse tutkimuksen tekijä. Osa haastateltavistakin toi esille tämän etähaastatteluiden mahdollistavan puolen positiivisena seikkana. Tutkielman tekeminen on mielestäni hyvin sosiaalista toimintaa, haastatteluiden lisäksi muilta saamani kannustus ja keskusteluseura osoittautui merkittäväksi tekijäksi ja tueksi tätä tutkielmaa tehdessä. Olenkin kiitollinen kaikesta avusta, mitä tutkielman tekemisen aikana sain niin ohjaajaltani, perheeltäni kuin ystäviltä. Erityisesti prosessin loppupuolella olevat kannustukset auttoivat jaksamaan tämän prosessin loppuunsaattamisessa.

Olen käsitellyt tämän tutkielman keskeisimmät tulokset, tuonut esille omaa pohdintaani, sitonut saamiani tuloksia jatkotutkimusaiheisiin sekä esitellyt konkreettisen keinon yhteistyön kehittämiseksi. Lisäksi olen pohtinut tutkielman tulosten merkitystä niin yleisestä kuin henkilökohtaisesta näkökulmasta. Olen tuonut esille ajatuksiani ja pohdintaa tutkielman teosta, sen haasteista ja voimavaroista. Kaikista tärkeimpänä koen tutkielman teossa ja saamissani tuloksissa sen, että koen tutkineeni oikeasti merkittävää aihetta. Aihetta, jolla on merkitystä itseni lisäksi myös tutkittavalle kohteelleni ja muille tutkielmaa lukeville. Toivonkin kovasti, että tämän pro gradu -tutkielman lukija saisi tämän tutkielman luettuaan ajatuksia yhteistyöstä ja pohtisi itseään yhteistyön tekijänä. Yhteistyötä kuitenkin tehdään oppilaita varten, tukeakseen heidän yksilöllistä oppimispolkuaan. Tämän gradun tarkoituksen voi hyvinkin päättää erään koulunkäynninohjaajan ilmaukseen:

”Sanotaan näin että mun toivomus on tämän gradun osalta se, että joku tuleva opettaja lukee tän ja miettii tätä samaa asiaa, ja ehkä tavallaan useampikin lukisi tämän työn ja miettisi tätä yhteistyötä oikeasti.” (Ko3)

Lähteet

- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. (2003). Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* (s. 168–187). Helsinki: WSOY.
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Alastalo, N. (2008). Koulunkäyntiavustajan koulutuksen kehittyminen. Teoksessa K. Parviainen, R. Rautiainen, T. Muinonen, T. Karhunen & R. Pääkkönen (toim.) *JHL – Julkisten ja hyvinvointialojen liitto. Koulunkäyntiavustajan oma opas*. (s. 26–31). Helsinki: Yliopistopaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Cantell, H. (2000). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Chambers, D. (2015). The changing nature of the roles of support staff. Teoksessa C. Forlin & D. Chambers (toim.) *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive. International Perspectives on Inclusive Education* (pp. 3-25). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Devecchi, C & Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *British Journal of Learning Support*. 25(2). 91–99.
- Erkkilä, H. (2018). *Koulunkäynninohjaaja ja luokanopettaja työparina inklusiivista kasvatusta toteuttamassa*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Eskelinen, T & Lundbom, P. (2016). Koulunkäynninohjaajat: itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. *Kasvatus & Aika* 10 (4). 44–61.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 27–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Furman, B., Ahola, T. & Hirvihuhta, H. (2004). *Työpaikan pelisäännöt ja kuinka ne tehdään*. Hämeenlinna: Karisto.
- Groom, B. & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs* 5(1). 20–30.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2006) Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoja – kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen

- (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus* (s. 214–272). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Halápi, M. & Lindbäck, S. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. (2008). Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Kumpulainen, M. Kuittinen & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 15–34). Turku: Painosalama.
- Heinilä, A. (2017). *Tutkimus opettajien ja koulunkäyntiavustajien ideaalista yhteistyöstä sekä koulunkäyntiavustajien roolista ja asemasta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Heinonen, I. (2019). *Mikä koulunkäynninohjaaja? Kirjallisuuskatsaus koulunkäynninohjaajan roolista ja yhteistyöstä opettajan kanssa*. Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helsingin yliopisto (2021). *Avoin yliopisto: Esi- ja alkuopetus*. Luettu 27.2.2021. Saatavilla: <https://www.helsinki.fi/fi/hakeminen-ja-opetus/avoin-yliopisto/avoimet-opinnot-koulutusohjelmittain/kasvatustieteiden-opinnot/esi-ja-alkuopetuksen-opinnot>.
- Hiltunen, V., Hyytiäinen, M, Lindroos, S. & Matero, M. (2013). *Koulunkäynninohjaajan käsikirja*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Tallinna: Gaudeamus.
- Isoherranen, K. (2005). *Moniammatillinen yhteistyö. Välineitä koulutukseen ja työyhteisön kehittämiseen*. Vantaa: WSOY.
- Isoherranen, K. (2008). Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa R. Tähkiö (toim.) *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö* (s. 26–48). Helsinki: WSOY.
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. Sosiaalitieteiden laitoksen akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Isotalus, P. & Rajalahti, H. (2017). *Vuorovaikutus johtajan työssä*. Helsinki: Alma talent.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014a). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 37–43). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014b). Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (s. 13–18). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jokinen, K. & Närhi, V. (2008). Koulussa toteutettavat tukitoimet ADHD-oireisille lapsille ovat kasvattajien yhteistyötä: Johdanto tapauskuvauksiin. *NMI-Bulletin* 18(3), 3–6.
- Jyrkiäinen, A. (2007). Verkosto opettajien tukena. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Juvenes print.
- Jyry ry (2017). *Koulunkäynninohjaajien kyselyn tulokset prosentteina*. Saatavilla: <https://www.jytyliitto.fi/fi/jyty/ammattialatoiminta/kasvatus-koulutus/Documents/Koulunkaynninohjaajien-kyselyn-tulokset-prosentteina.pdf>
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30(5), 427–435.
- Kaivola, T. (2003). *Työpaikan ihmissuhteet*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. (2016). Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.). *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 77–94) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kasurinen, H. (2009). Moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö peruskoulussa. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.) *Kerhotoiminta. Osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua* (s. 33–43). Helsinki: Erweko Painotuote.
- Kauppila, R. (2005). *Vuorovaikutus -ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Keränen, M. (2020). *Koulunkäynninohjaaja työssään – kasvattaja, kuuntelija, sylittäjä*. Julkaisu Jyty Verkko-lehdessä 3.11.2020. Saatavilla: <https://jyty-lehti.fi/ajankohtaista/koulunkaynninohjaaja-tyossaan-kasvattaja-kuuntelija-sylittaja/>
- Kiesiläinen, L. (1998) *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatus yhteisössä*. Tallinna: Kirjapaino Pakett.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 74–88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, N. (2005). Miten kollektiivinen asiantuntijuus organisoituu? *Hallinnon tutkimus* 24 (3). 32–45.
- Komu, S. (2018). *Toimintakulttuuriin vaikuttaminen kouluväen toimilla*. Luettu 7.6.2021. Saatavilla: <https://www.valteri.fi/artikkelit/toimintakulttuuriin-vaikuttaminen-kouluvaen-toimilla/>
- Kontu, E. & Takala, M. (2010). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 109–114). Helsinki: Gaudeamus.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi, Puheviestinnän vuosikirja 2009*. 6–25
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

- Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. (2020). Johdanto Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 9–13). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lee, B. (2002). Teaching assistants in schools: The current state of play. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Lehtonen, M., Hernesniemi, J., Vehovaara, R. & Haavasoja, T. (2019). Koulunkäynnin- ja aamu- ja iltapäivätoiminnanohjaajan opas. Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL. JHL monistamo 9/2019.
- Lindholm, H. (2008). Anttolan yhtenäiskoulu: Yhtenäisyys monipuolistaa koulunkäyntiavustajan työtä. Teoksessa P. Johnson & K. Tanttu (toim.). *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta* (s. 213–218). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lonka, K. & Vaara, L. (2016). Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Miksi ja miten? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.). *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 39–52) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Louhela-Risteelä, V. & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 53–70). Paikka: PS-Kustannus.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. (2013) Koulunkäynninohjaajan toimenkuva ja tehtävät. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) *Koulunkäynninohjaajan kirja* (s. 37–52). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Monfore, D., Lynch, J. & Erickson M. (2015). Paraeducator voices on inclusive education. Teoksessa C. Forlin & D. Chambers (toim.) *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education. International Perspectives on Inclusive Education* (pp. 95-116). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Mursula, T. & Tiainen, O. (2020). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen havainnoiden ja vuorovaikutuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 75–92). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Muurikainen A-M. & Määttä, M. (2018). *Koulunkäynninohjaajien kokemuksia omasta ammatillisesta asemastaan koulun työyhteisössä*. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Mäkihönko, M. (2006). *Luetun ymmärtäminen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana*. Joensuun yliopisto. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Mönkkönen, K. (2007). *Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö*. Helsinki: Edita Prima.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö. Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). *Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen*. (s. 96–124). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Niemi, H. (2016). Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.). *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 19–38) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, L-M. (2016). Yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentaminen koulussa. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.). *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 95–108) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, J-E., Kiuru, K., Lerkkanen, M-K., Niemi, P., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Leskinen, E. & Lyyra, A-L. (2013). Teachers adapt their instruction in reading according to individual children's literacy skills. *Learning and Individual Differences* 23. 72–79
- OAJ (2020). *Opettajan ammatti kiinnostaa yhä – OAJ haluaa opettajarekisterin ja lisää tukea uran alkuun.* Luettu 19.5.2021. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/opettajan-ammatti-kiinnostaa-yha--oaj-haluaa-lisaa-tukea-uran-alkuun-ja-opettajarekisterin/>
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta.* Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia.
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2010:1.
- Opetushallitus (2018a). *Kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinnon perusteet.* Luettu 8.6.2021. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/6055264>
- Opetushallitus (2018b). *Kasvatus- ja ohjausalan erikoisammattitutkinto.* Luettu 20.7.2021. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/7175501>
- Opetushallitus. (2021a). *Usein kysyttyä. Koulunkäyntiavustajan toimivalta ja työnkuva.* Luettu 8.6.2021. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/usein-kysyttya/koulunkayntiavustajan-toimivalta-ja-tyonkuva>
- Opetushallitus. (2021b). *Mitä on esiopetus?* Luettu 27.7.2021. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-esiopetus>
- Parviainen, K., Rautiainen, R., Muinonen, T., Karhunen, T. & Pääkkönen, R. (2008). *JHL – Julkisten ja hyvinvointialojen liitto. Koulunkäyntiavustajan oma opas.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Opetushallitus.
- Pämä, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet.* Yliopistollinen väitöskirja. Turun yliopisto. Turku: Uniprint Turku.
- Raina, L. (2012). *Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito.* Tampere: Arator.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. (2007). *Yhteisöllinen pedagogia. "...ettei tarvitse tehdä yksin".* Tallinna: Arator.

- Raita, H. (2019). *Espoo haluaa koulunkäynninohjaajat. Sivistystoimenjohtaja: En näe, miksi nimikettä ei voisi vaihtaa*. Julkaisu 24.1.2019 Motiivilehdessä. Saatavilla: <https://motiivilehti.fi/lehti/artikkeli/espoo-haluaa-koulunkaynnin-ohjaajat-sivistystoimenjohtaja-en-nae-miksi-nimiketta-ei-voisi-vaihtaa/>
- Rajakaltio, H. (2017). Kohti yhteisöllistä koulua – kolme esimerkkitapausta onnistuneesta inklusiivisen koulun kehittämisestä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (s. 59–83). Tampere: Juvenes Print.
- Rantala, I. (2015). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rekola, L. (2008). Asiantuntijoiden yhteistyön johtaminen. Teoksessa R. Tähkiö (toim.) *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö* (s. 145–160). Helsinki: WSOY.
- Ronkainen, L., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E., (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruoppila, I. (2003). Johdanto. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.). *Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* (s. 158–167). WS Bookwell.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education* 23, 837–859.
- Rönty, S. (2013). Moniammatillinen yhteistyö ja oppilaiden kohtaaminen. Teoksessa Merimaa, E. & Virtanen, P. (toim.) *Koulunkäynninohjaajan kirja* (s. 97–114). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saari, H. (7.12.2012). *Uusi ammattiryhmä koulussa – tehtävän nimikkeestä riita*. Julkaisu Suomen Kuvalehdessä. Luettu 30.11.2019. Saatavilla: <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/koti-maa/uusi-ammattiryhma-koulussa-tehtavan-nimikkeesta-riita/>
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. Höglbacka, R. (toim.). *Umpikujasta oivallukseen. Reflektisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Juvenes Print.
- Sippola-Immonen, M. (2020). *”Kaikilla on se oman alansa asiantuntijuus ja sitä hyödynnetään”. Esi- ja alkuopettajien kokemuksia asiantuntijuuden rakentumisesta esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2016). Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.). *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 53–76) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suorsa, A. (2012). Vuorovaikutuksen käsite tiedon luomisen nykytutkimuksessa. *Informaatiotutkimus* 31 (1). 1–11.
- Takala, M. (2005). Koulunkäyntiavustajan työn sisältö ja haasteet. Helsingin yliopisto. Helsingin kaupunki Opetusvirasto.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34 (1) 50–57

- Takala, M. (2010a). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 21–33). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M. (2010b). Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajia. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 124–131). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M. (2016). Koulunkäynninohjaajat – mahdollistajia. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 126–134). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (2004) Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2) 174–190.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 109–120). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wallenius, L., Klemelä, K. & Laakko, E. 2004. Monistaja, nenänniistäjä vai opettaja. Tur kulaisten koulunkäyntiavustajien toimenkuvasta ja koulutustarpeesta. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana* (s. 245- 264). Turku: Painosalama.
- Wilson, E. & Bedford, D. (2008). New Partnership for Learning; teachers and teaching assistants working together in school – the way forward. *Journal of Education for Teaching* 34 (2) 137–15

Liitteet

LIITE 1

Hei kaikki Koulunkäynninohjaaja-ryhmän jäsenet!

Etsin 4–5 koulunkäynninohjaajaa etänä toteuttavaan yksilöhaastatteluihin graduani varten nyt toukokuussa! Olisitko sinä sopiva ja innostunut haastateltava?

Tietoa minusta ja gradustani:

Olen Ida, luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopistosta. Teen graduani aiheesta luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Tein kandidaatin tutkielmani aiheesta koulunkäynninohjaajan roolit sekä yhteistyö opettajan kanssa, ja nyt haluankin syventyä tähän yhteistyöhön. Graduni tarkoituksena on selvittää millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on yhteistyöstä alkuopetuksesta sekä miten heidän mielestään yhteistyötä alkuopetuksessa voisi kehittää. Haluan saada graduni avulla itselleni hyödyllistä tietoa, jota voin sitten hyödyntää myöhemmin työelämässä.

Oma kiinnostukseni luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyön tutkimiseen on tullut omien kokemuksieni kautta. Olen sijaistanut paljon ja ollut aina erittäin kiitollinen ammattitaitoisista koulunkäynninohjaajista, jotka ovat sijaisuuksien aikana toimineet työparinani. Raja-alue alkuopetuksen yhteistyön syttyi kiinnostuksestani alkuopetukseen sekä yhteistyön kokemuksista koulunkäynninohjaajien kanssa juuri alkuopetuksessa.

Etsinkin nyt tästä ryhmästä 4–5 koulunkäynninohjaajaa haastateltaviksi. Haastattelut toteutetaan toukokuussa (mielellään mahdollisimman pian 😊) etänä Zoomin kautta. Haastattelut kestävät noin 20–40 minuuttia haastateltavasta riippuen. Haastattelukysymykset annetaan tutustuttavaksi ennen itse haastattelua. Haastattelut tallennetaan aineiston analyysia varten. Haastateltavat pysyvät anonyymeina, tietoja käsitellään luottamuksellisesti eikä yksittäisiä haastateltavia voi tunnistaa aineistosta. Tuotettua aineistoa käsittelee ainoastaan minä ja aineisto hävitetään pysyvästi sen jälkeen, kun sitä ei enää tarvita.

Jos sinulla heräsi nyt kiinnostus ja into tulla haastateltavaksi graduuni, niin loistavaa! Mikäli täytät alla olevat ”kriteerit” ja haluaisit tulla haastateltavaksi, otathan minuun yhteyttä joko facebook messengerin kautta tai sähköpostitse ida.heinonen@helsinki.fi. HUOM! Yhteydenotto minuun ei vielä velvoita sinua mihinkään.

Haastateltavien kriteerit:

- Pätevä koulunkäynninohjaaja (kasvatus- ja ohjausalan ammattitutkinto/erikoisammattitutkinto)
- Ohjaat alkuopetuksessa (1-2lk) → ohjaat joko koko ajan tai sitten osan viikosta, tärkeintä on, että sinulla on kokemusta alkuopetuksessa ohjaamisesta ja ohjaat siellä edes osan työajasta tälläkin hetkellä

Kiitos!

Kevätterveisin,
Ida Heinonen

ida.heinonen@helsinki.fi
Helsingin yliopisto

Ohjaaja: Arto Kallioniemi
Arto.j.kallioniemi@helsinki.fi

Hei kaikki al-ku-o-pet-ta-jat -ryhmän jäsenet!

Etsin 4–5 luokanopettajaa etänä toteuttavaan yksilöhaastatteluihin graduani varten nyt toukokuussa! Olisitko sinä sopiva ja innostunut haastateltava?

Tietoa minusta ja gradustani:

Olen Ida, luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopistosta. Teen graduani aiheesta luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö alkuopetuksessa. Tein kandidaatin tutkielmani aiheesta koulunkäynninohjaajan roolit sekä yhteistyö opettajan kanssa, ja nyt haluan syventyä tähän yhteistyöhön. Graduni tarkoituksena on selvittää millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja koulunkäynninohjaajilla on yhteistyöstä alkuopetuksesta sekä miten heidän mielestään yhteistyötä alkuopetuksessa voisi kehittää. Haluan saada graduani avulla itselleni hyödyllistä tietoa, jota voin sitten hyödyntää myöhemmin työelämässä.

Oma kiinnostukseni luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyön tutkimiseen on tullut omien kokemuksieni kautta. Olen sijaistanut paljon ja kokenut itse yhteistyön koulunkäynninohjaajien kanssa erittäin suureksi avuksi ja tueksi koulussa. Raja-alkuopetuksen yhteistyön syttyi kiinnostuksestani alkuopetukseen sekä yhteistyön kokemuksista koulunkäynninohjaajien kanssa juuri alkuopetuksessa.

Etsinkin nyt tästä ryhmästä 4–5 luokanopettajaa haastateltaviksi. Haastattelut toteutetaan toukokuussa (mielellään mahdollisimman pian ☺) etänä Zoomin kautta. Haastattelut kestävät noin 20–40 minuuttia haastateltavasta riippuen. Haastattelukysymykset annetaan tutustuttavaksi ennen itse haastattelua. Haastattelut tallennetaan aineiston analyysia varten. Haastateltavat pysyvät anonyymeina, tietoja käsitellään luottamuksellisesti eikä yksittäisiä haastateltavia voi tunnistaa aineistosta. Tuotettua aineistoa käsittelee ainoastaan minä ja aineisto hävitetään pysyvästi sen jälkeen, kun sitä ei enää tarvita.

Jos sinulla heräsi nyt kiinnostus ja into tulla haastateltavaksi graduuni, niin loistavaa! Mikäli täytät alla olevat ”kriteerit” ja haluaisit tulla haastateltavaksi, otathan minuun yhteyttä joko facebook messengerin kautta tai sähköpostitse ida.heinonen@helsinki.fi. HUOM! Yhteydenotto minuun ei vielä velvoita sinua mihinkään.

Haastateltavien kriteerit:

- Pätevä luokanopettaja
- Opetat tällä hetkellä alkuopetuksessa (1lk tai 2lk)

Kiitos!

Kevätterveisin,
Ida Heinonen
ida.heinonen@helsinki.fi
Helsingin yliopisto

Ohjaaja: Arto Kallioniemi
Arto.j.kallioniemi@helsinki.fi

Tarvitsen apuasi!



HAASTATTELU-

KUTSU

Tule haastateltavaksi
graduuni koskien
luokanopettajien ja
koulunkäynninohjaajien
yhteistyötä
alkuopetuksessa



Lisätietoa saat ida.heinonen@helsinki.fi

Haastattelukysymykset

- = nämä pääkysymyksiä/pääasiallisia keskustelunaiheita
- o = **mahdollisia** apukysymyksiä/tarkentavia kysymyksiä keskustelun tueksi

1. teema: Taustatiedot

- Minä vuonna olet syntynyt?
- Mikä on koulutuksesi?
- Kauanko olet toiminut luokanopettajana? / Kauanko olet toiminut koulunkäynninohjaajana?
- Monta vuotta olet opettanut alkuopetuksessa? / Monta vuotta olet ohjannut alkuopetuksessa?
- Mitä luokkaa opetat nyt? / Millä luokilla ohjaat eniten tällä hetkellä?

2. teema: Yhteistyö yleisesti

- Mitä yhteistyö mielestäsi tarkoittaa?
- Mitä hyötyä on yhteistyöstä?
 - o Miksi yhteistyötä tarvitaan?
 - o Mikä on yhteistyön merkitys?
- Mitä edellytyksiä yhteistyöhön tarvitaan?
 - o Mikä mahdollistaa yhteistyön?

3. teema: Yhteistyö alkuopetuksessa

- Millaista yhteistyö luokanopettajan/koulunkäynninohjaajan kanssa on alkuopetuksessa?
 - o Kuvaile yhteistyötä, voit antaa jotakin esimerkkejä
 - o Miten yhteistyö näkyy arjessa?
 - o Kuinka usein yhteistyötä tapahtuu?
- Mitkä ovat alkuopetuksen yhteistyön tunnusmerkit?
 - o Mistä tunnistaa yhteistyön alkuopetuksessa? Tekeekö joku asia siitä erityistä?
 - o Eroaako alkuopetuksen yhteistyö muista luokka-asteiden yhteistyöstä?
- Miten yhteistyötä suunnitellaan?
 - o Kuka vastaa suunnittelusta?
 - o Mitä suunnittelussa tapahtuu?
 - o Mistä asioista suunnitellaan yhdessä?
- Kenen vastuulla yhteistyön toteutuminen on?
- Millaisissa tilanteissa yhteistyö alkuopetuksessa on mielestäsi onnistunut?
- Millaisissa tilanteissa yhteistyötä alkuopetuksessa ei mielestäsi ole?
- Mikä alkuopetuksen yhteistyön tavoite on?

4. teema: Yhteistyön kehittäminen

- Kuinka tyytyväinen olet yhteistyöhösi luokanopettajan/koulunkäynninohjaajan kanssa alkuopetuksessa?
 - o Miksi olet tyytyväinen/Miksi et?
 - o Mihin olet tyytyväinen/mihin et? Perusteluiden kera
- Huomioidaanko koulunkäynninohjaajan osaamista alkuopetuksessa?
 - o Miksi huomioidaan, miksi ei? Miten huomioidaan? Kehittäisikö tämä yhteistyötä?
 - o Koulunkäynninohjaajalle: Haluatko, että huomioitaisiin?
- Millaisiin tilanteisiin toivoisit enemmän yhteistyötä alkuopetuksessa?
- Miten yhteistyötä alkuopetuksessa voisi kehittää paremmaksi?
 - o Koetko, että alkuopetuksen yhteistyötä tulisi kehittää?
 - o Mitä toimintatapoja tulisi muuttaa?
 - o Mihin asioihin tulisi keskittyä enemmän?
 - o Mitä tulisi tehdä toisin?
 - o Miten toivoisit luokanopettajan/koulunkäynninohjaajan toimivan yhteistyön kehittämiseksi?
 - o Antaako luokanopettajan/koulunkäynninohjaajan koulutus tarpeeksi välineitä yhteistyön kehittymiselle? Millaisia?
- Kenen vastuulla yhteistyön kehittäminen on?

Tietoa tutkimuksesta ja haastattelusta

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien yhteistyötä alkuopetuksessa. Alkuopetuksella tarkoitetaan luokka-asteita 1–2. Tarkoituksena on selvittää luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien käsityksiä alkuopetuksen yhteistyöstä sekä selvittää, miten luokanopettajien ja koulunkäynninohjaajien mielestä yhteistyötä voisi kehittää. Tutkielman tulosten tarkoituksena on antaa hyödyllistä tietoa ja keinoja työelämässä vastaantulevaan yhteistyöhön.

Tutkielman aineisto tuotetaan etähaastatteluin Zoomin kautta haastatteleamalla luokanopettajia ja koulunkäynninohjaajia. Haastattelut tehdään yksilöhaastatteluina toukokuun 2021 aikana. Haastattelut nauhoitetaan ja tallennetaan aineiston analyysia varten. Haastattelussa keskustellaan haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista. Haastattelussa noudatetaan tutkimuseettisiä periaatteita, jolloin haastateltavan anonymiteetti taataan, eikä ketään yksittäistä haastateltavaa voi tunnistaa tuotetusta aineistosta. Tuotettua aineistoa käsittelee ainoastaan tutkielman tekijä. Tuotettu aineisto hävitetään pysyvästi heti, kun sitä ei enää tarvita.

Osallistuminen haastatteluun on täysin vapaaehtoista. Haastateltava voi missä vaiheessa tahansa tutkimusta kieltäytyä vastaamasta kysymykseen ja keskeyttää haastattelun. Haastateltavalla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Tutkimuksen tekijä:

Ida Heinonen
ida.heinonen@helsinki.fi
Tekijän puhelinnumero
Helsingin yliopisto

Ohjaaja: Arto Kallioniemi
arto.j.kallioniemi@helsinki.fi

LIITE 5

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Ohjaajan välttämättömyys Ohjaajan tarpeellisuus Toisen aikuisen tarve	Ohjaaja kiinteä osa arkea	Ohjaaja alkuopetuksessa	Alkuopetuksen yhteistyö
Yhteistyö luonteva osa arkea Ohjaaja osa arkea			
Ohjaaja tukitoimien mahdollistajana Ohjaaja opetuksen tukijana Ohjaaja pienryhmän kanssa Ohjaaja opettajan tukena	Ohjaaja mahdollistajana		
Ohjaaja työrauhan tuojana Ohjaaja luokan rauhoittelijana Ohjaaja havainnoiden tekijänä			
Ohjaajat erilaisia Ohjaaja äitihahmona	Ohjaajan laaja-alainen osaaminen		
Ohjaaja huomioi lapsia Lasten tunteiden huomioiminen Tunnetaitojen tärkeys			
Ohjaajan aktiivisuus Ohjaajan omatoimisuus			
Keskustelua ohjaajan ja opettajan välillä Lyhyet ajatustenvaihdot Ohjaajan näkemyksen huomioiminen	Viestintä	Yhteistyön mahdollistajat	
Sanaton viestintä Whatsappin ja Wilman käyttäminen keskusteluun			
Työaika Ei työasioita kotiin Koulumaailman hektisyys	Resurssit		
Ohjaajan käytettävyyys Ohjaajalle ei aina käyttöä Resurssit			
Opettaja suunnittelee Ei yhteistä suunnitteluaikaa	Suunnittelu		
Opettaja ja ohjaaja suunnittelevat yhdessä Pohdintaa yhteisestä suunnittelusta Valmisteluaikaa			
Vahvuuksien hyödyntäminen Ihmisten osaamisen ja vahvuuksien hyödyntäminen Yhteistyön avulla työskentelyn jakaminen onnistuu	Vahvuuksien hyödyntäminen		

Ohjaajan taidon hyödyntäminen osana opetusta Ohjaaja asiantuntijana Ohjaajan ammattitaito			
Opettajat erilaisia Opettajan suhtautuminen ohjaajaan			
Henkilökemioiden vaikutus yhteistyöhön Yhteistyökumppanin vaikutus Henkilökemiat vaikuttavat yhteistyöhön Tutun työkaverin kanssa työskentely	Työpariin suhtautuminen		
Tasavertaisia aikuisia ammatista huolimatta Tasavertaisen ja arvostavan työn tekeminen Luottamus toista kohtaan			
Yhteiset arvot, näkemykset ja tapa toimia Yhdessä saman päämäärän tavoittelua Yhteistyötä tehdään lapsia varten Yhteinen alkuopetuksen päämäärä			
Tyytyväinen yhteistyöhön Töihin on mukava mennä Yhteistyö on toimivaa Yhteistyön syventyminen Toista helppo ymmärtää Halu arvostavaan ja onnistuvaan yhteistyöhön	Yhteistyötä vahvistavat tekijät		
Haasteellinen yhteistyö Viestintä ei tavoita kaikkia Henkilökemiat eivät kohtaa			
Ohjaajan toiminta ei miellyttänyt Ohjaaja opettajaa vastaan Ohjaajan haastava tapa toimia Kouluttamaton ohjaaja	Yhteistyötä haastavat tekijät		
Opettaja ei arvosta ohjaajaa Opettaja haastava työpari Opettaja ei osaa hyödyntää ohjaajaa			
Alkuopetus intensiivistä Alkuopetus kasvatuksellista Alkuopetus perusasioiden opettelua Harjoitellaan tavaroista huolehti- mista sekä muiden huomioimista Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen Koululaisen taitoja Alkuopetuksessa oppilaiden tukeminen	Alkuopetuksen yhteistyölle ominaista		
		Yhteistyön mahdollistajat	
			Alkuopetuksen yhteistyö
		Yhteistyön erityispiirteet	

LIITE 6

Alaluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Tarve yhteiselle ajalle Tarve keskustelulle	Aikaa yhteistyölle	Alkuopetuksen yhteistyön kehittäjät
Resurssit Toive moniammatillisesta yhteistyöstä		
Koulutettu ohjaaja Opettajan oma koulutus	Koulutus	
Erilaisia koulutuksia Koulutuksien tarjonta		
Kaikille avoin työyhteisö Yhteinen linja	Toimintakulttuuri	
Opettajan toimintaperiaatteet		
Johtajuus		
Ohjaajan osaamisen hyödyntäminen Osaamisen hyödyntämisen edut	Ohjaajan osaaminen	
Alkuopetuksen ohjaaja		